

University of Groningen

## Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten

Sikkema, Koos; Thole, Laurin; Huijgen, Timothy; Logtenberg, Albert

*Published in:*  
Dimensies

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Sikkema, K., Thole, L., Huijgen, T., & Logtenberg, A. (2020). Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten: Een onderzoek naar het bevorderen van Historical Perspective Taking. *Dimensies*, 1(1), 41-65.

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

- ◆ **Objecten in perspectief**
- ◆ **Burgerschap en duurzaamheid**
- ◆ **“Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten”**

# Voorwoord

Welkom bij Dimensies! In dit eerste nummer presenteren we drie artikelen over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken.

In het artikel *Objecten in perspectief: vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles* delen Albert Logtenberg, Pieter de Bruijn, Timo Epping, Guido Goijens en Geerte Savenije hun ervaringen met het gebruik van erfgoedobjecten als instrument om les te geven over gevoelige onderwerpen.

Leen Alaerts en Hannelore Verstappen geven in *Burgerschap en duurzaamheid. Hoe effectief werken rond deze competenties?* hun perspectieven op wereldburgerschap vanuit de Vlaamse onderwijscontext.

Hoe een simulatie kan bijdragen tot het innemen van historische perspectieven beschrijven Koos Sikkema, Laurin Tholen, Tim Huijgen en Albert Logtenberg in *“Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten.” Een onderzoek naar het nemen van een historisch perspectief door middel van simulatie.*

Naast deze verslagen van vakdidactisch onderzoek bevat de eerste Dimensies twee rubrieken: een *Signalement* van vakdidactisch onderzoek van buiten het Nederlandse taalgebied en *Uitgelicht*: een niet uitputtende maar wellicht inspirerende verzameling recente publicaties door Nederlandstalige auteurs in Engelstalige open access peer-reviewed tijdschriften.

Voor de nog te vullen rubriek *Wat een idee* roepen we op tot bijdragen. Op de website zal regelmatig een *Blog* verschijnen waarin een kijkje in de keuken wordt gegeven van vakdidactisch onderzoek en curriculumontwikkeling. De eerste is geschreven door Carla van Boxtel.

# Inhoud

<b>Objecten in perspectief: vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles.....</b>	<b>4</b>
<b>Burgerschap en duurzaamheid. Hoe effectief werken rond deze competenties? .....</b>	<b>24</b>
<b>“Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten.” Een onderzoek naar het nemen van een historisch perspectief door middel van simulatie.....</b>	<b>41</b>
<b>Signalement.....</b>	<b>66</b>
<b>Uitgelicht .....</b>	<b>68</b>
<b>Wat een idee.....</b>	<b>70</b>

## **Dimensies**

Dimensies is een vrij toegankelijk Nederlandstalig tijdschrift over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken. Dimensies is een uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

## **Kernredactie**

Tessa de Leur (lerarenopleider geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)  
Hanneke Tuithof (lector didactiek van de gammavakken, Fontys Hogeschool)  
Hans Wessels (vakdidacticus filosofie, Universiteit Utrecht)

## **Redactie**

Mathijs Boode (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)  
Ingrid Faas (lerarenopleider maatschappijleer, Hogeschool van Amsterdam)  
Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)  
Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)  
Karel van Nieuwenhuyse (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)  
Karin Peusens (docent maatschappijleer, Over Betuwe College)  
Alderik Visser (curriculumontwikkelaar SLO)

## **Projectleiding**

Carla van Boxtel (hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, Universiteit van Amsterdam en coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken)

**Vormgeving:** Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

**Website:** [www.dimensies.nu](http://www.dimensies.nu)

**Contact:** [redactie@dimensies.nu](mailto:redactie@dimensies.nu)

# Objecten in perspectief

## Vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles

Veel geschiedenisdocenten en educatieve medewerkers van historische musea vinden het bespreken van gevoelige geschiedenisonderwerpen lastig en sommigen gaan dit daarom liever uit de weg. Musea en erfgoed bieden, bedoeld of onbedoeld, vaak aanleiding voor discussies die gaan over een gevoelig of controversieel verleden. In deze kleinschalige casestudy is een vakdidactische training ontwikkeld in samenwerking met een museum, gericht op lesgeven in multiperspectiviteit rond een concreet erfgoedobject als uitgangspunt voor het lesgeven over gevoelige thema's. Het onderzoek richt zich op de mate waarin docenten (in opleiding) vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen en de wijze waarop drie vmbo-docenten aandacht besteden aan meerdere perspectieven in de follow-up les aan hun leerlingen na de training. Docenten geven aan dat de training hen inzicht geeft en praktische, vakdidactische handvatten biedt om gevoelige onderwerpen te bespreken. Bovendien geven ze aan meer vertrouwen te hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. In de geobserveerde lespraktijk van drie ervaren eerste-graadsdocenten in het vmbo zien we de principes die zijn gedemonstreerd in de training deels terugkomen. Dit artikel laat zien hoe geschiedenisdocenten en museumdocenten gebruik kunnen maken van concrete en tastbare erfgoedobjecten om abstracte en lastige thema's bespreekbaar te maken.

*Albert Logtenberg (Vakdidacticus geschiedenis, ICLON, Universiteit Leiden)*

*Pieter de Bruijn (Universitair docent, Open Universiteit)*

*Timo Epping (Educator, Rijksmuseum van Oudheden, Leiden)*

*Guido Goijens (Docent geschiedenis, Hogeschool Rotterdam)*

*Geerte Savenije (Universitair docent, Universiteit van Amsterdam)*

Het bespreken van gevoelige onderwerpen is voor veel docenten een interes-

sante uitdaging. In de geschiedenisles komen controversiële onderwerpen regel-

matig aan de orde. Enerzijds bieden die een mogelijkheid om leerlingen kennis te laten maken met verschillende perspectieven in en op het verleden. Anderzijds vergt het pedagogische souplesse om het gesprek met leerlingen over gevoelige geschiedenissen in goede banen te leiden. Pedagogisch gezien weten docenten meestal wel hoe te handelen, maar op het gebied van vakdidactische expertise is er nog behoefte aan verdere verkenning.

Inzichten in historisch denken en omgaan met meerdere perspectieven uit de vakdidactiek geschiedenis bieden goede aanknopingspunten om docenten meer houvast te geven in het bespreken van gevoelige onderwerpen. Omdat gevoeligheden zich vaak heel concreet manifesteren rond cultureel erfgoed, is het daarbij zinvol om buiten het domein van het klaslokaal te kijken naar hoe concrete objecten in musea en erfgoedinstellingen mogelijkheden bieden om docenten (en leerlingen) te helpen bij het bespreken van gevoelige geschiedenis. Op basis van deze gedachte is er een vakdidactische training ontwikkeld en uitgetoetst. In een kleinschalig verkennend onderzoek bekijken we of de training bijdraagt aan de mate waarin docenten vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. Daarnaast bestuderen we of ze in hun lessen laten zien dat ze leerlingen in het vmbo vanuit meerdere perspectieven naar gevoelige historische onderwerpen kunnen laten kijken.

## Redenen voor gevoeligheid

Nederlandse studies naar de handelingsverlegenheid van docenten in het bespreken van mogelijk gevoelige onderwerpen met leerlingen laten een gemengd beeld zien. Een studie uit 2015 (Sijbers et al.) onder 1.117 docenten uit het primair en voortgezet onderwijs betreffende het lesgeven over maatschappelijke thema's toonde aan dat de meeste docenten zich voldoende in staat achtten om met spanningen rondom gevoelige onderwerpen om te gaan. Maar een aanzienlijke groep docenten bleek thema's als fundamentalisme, anti-islam, rechts-extremisme, antisemitisme, en integratie van etnische minderheden moeilijk bespreekbaar te vinden, met name in het praktijkonderwijs en het vmbo. De voornaamste redenen hiervoor waren de (felle) reacties van leerlingen. Ook in een studie onder 82 geschiedenisdocenten bleken onderwerpen als islam, Holocaust en slavernij gevoelig vanwege de emotionele reacties en ongecensureerde meningen van leerlingen in de klas. Sommige docenten gaven aan onderwerpen daarom soms te mijden (Savenije, Wansink & Logtenberg, 2018; Savenije & Goldberg, 2019). Uit twee verkennende studies (De Graaff et al., 2016; Kleijwegt, 2016) blijkt verder dat specifiek vmbo-docenten en jonge docenten (in opleiding) moeite hebben met dergelijke onderwerpen. De belangrijkste reden daarvoor is dat zij hun rol als morele opvoeder nog

niet ver genoeg hebben ontwikkeld. Daarnaast ervaren docenten in het algemeen een kloof tussen de leefwereld van zichzelf en die van hun leerlingen. Die kloof wordt vergroot doordat de docenten weinig zicht hebben op de informatie waarop leerlingen zich baseren. Ook vinden zij het lastig om een dialoog over gevoelige onderwerpen in goede banen te leiden.

Uit internationaal onderzoek spreekt een vergelijkbaar beeld en komen gelijkaardige redenen naar voren (Nystrand et al. 2003; Saye & Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC), 2013; Wooley, 2017). Naast angst voor mogelijke emotionele reacties vanuit de klas (Goldberg, Wagner & Petrović, 2019) wordt soms een sterke druk ervaren vanuit de school of bepaalde gemeenschappen (Misco, 2012). Ook geven docenten aan terughoudend te willen zijn in het bespreken van gevoelige onderwerpen vanwege eigen waarden of opvattingen (Kello, 2016). De gevoeligheid van onderwerpen kan enerzijds voortkomen uit het feit dat een traumatische gebeurtenis centraal staat, waarin een focus ligt op het perspectief van slachtoffers met wie leerlingen een sterke betrokkenheid (kunnen) voelen (Sheppard, 2010). Een goed voorbeeld is de geschiedenis van de Trans-Atlantische Slavenhandel en Slavernij, waarbij leerlingen zich emotioneel kunnen inleven in het perspectief van slaafgemaakte Afrikanen. Anderzijds kunnen gevoeligheden zich voordoen wanneer leerlingen

of docenten een onderwerp beschouwen als een bedreiging voor het imago van de groep waarmee zij zich sterk identificeren (Goldberg, 2017). Denk bijvoorbeeld aan mensen die duidelijk partij kiezen in het Israëlisch-Palestijns conflict, omdat zij zich vanuit hun religieuze of etnische achtergrond sterk betrokken voelen bij de Joodse of de Palestijnse bevolking. Docenten verwijzen in hun verklaring voor de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen bij leerlingen dan ook regelmatig naar de sociale of religieuze groep waartoe zij de leerlingen rekenen (Savenije & Goldberg, 2019).

### Vakdidactische inzichten

Het bestaande trainingsaanbod voor het lesgeven over gevoelige onderwerpen betreft vooral generieke gesprekstechnieken, zoals *peer mediation*, waarin het voeren van een constructieve dialoog en het aansluiten op de belevingswereld van leerlingen centraal staan (o.a. SLO & Diversion, 2016). Dergelijke methodieken relateren aan inzichten uit onderzoek naar burgerschapsonderwijs dat aanbevelingen doet voor hoe docenten discussies over gevoelige onderwerpen beter kunnen voorbereiden en begeleiden (Hess, 2009).

Onderzoek laat zien dat het voor lesgeven over gevoelige onderwerpen essentieel is om leerlingen kennis te laten maken met het gegeven dat individuen

verschillende perspectieven kunnen hebben op een bepaald onderwerp door religieuze overtuigingen, culturele verschillen en morele standpunten (Oulton et al, 2004). Vakdidactisch onderzoek naar geschiedenisonderwijs biedt veel aanknopingspunten voor een dergelijke op multiperspectiviteit gerichte aanpak (o.a. Wansink, et al., 2018). Door het analyseren van motieven en achtergronden van mensen uit het verleden, leren leerlingen vanuit meer perspectieven naar een gebeurtenis te kijken en zich te verplaatsen in een ander perspectief dan het eigen. Daarbij dienen zij rekening te houden met de specifieke historische context waarbinnen deze historische figuren handelden. Bovendien worden leerlingen uitgedaagd om te onderzoeken hoe perspectieven gevormd worden door de normen en waarden die iemand heeft en tot welke groep (sociaal, cultureel, religieus, etc.) iemand zich rekent (o.a. Van Drie & Van Boxtel, 2008; Barton & McCully, 2012; Seixas & Morton, 2013; Goldberg, 2014).

Onderzoek in de context van museumeducatie heeft laten zien dat tastbare en concrete objecten in musea leerlingen op verschillende manieren kunnen helpen bij het ontwikkelen van historische denkvaardigheden. Dergelijk cultureel erfgoed kan bijvoorbeeld helpen in het stimuleren van historisch inlevingsvermogen (Savenije & De Bruijn, 2017; Savenije, Van Boxtel & Grever, 2014), het leren analyseren van bronnen (Marcus & Levine, 2011) en het

begrijpen van de aard van het vak geschiedenis (Seixas & Clark, 2004). Van belang daarbij zijn de verschillende emoties die objecten, en de verhalen achter de objecten, kunnen oproepen. Een object kan de relatie tussen verleden, heden en toekomst op een tastbare manier zichtbaar maken en laten zien dat mensen (nu en in het verleden) verschillende opvattingen kunnen hebben over de betekenis ervan. Om dit inzicht te ontwikkelen, kun je leerlingen bijvoorbeeld laten zien waarom een object wordt en werd tentoongesteld en hen daarover laten oordelen (zie bijvoorbeeld Gosselin, 2011). Op die manier kunnen leerlingen op een relatief toegankelijke en veilige manier notie krijgen van hun eigen perspectief op een bepaald historisch onderwerp en van dat van anderen (in het verleden). Daarmee is het een waardevolle aanvulling op de abstracte en tekstuele informatie die in geschiedenislessen wordt besproken. Cruciaal hierbij zijn de vragen die (museum)docenten en educatieve medewerkers aan de objecten stellen. Goede vragen kunnen leerlingen stimuleren om het object vanuit meerdere perspectieven te onderzoeken en verschillende vaardigheden van historisch denken aanspreken (Seixas & Morton, 2013; Logtenberg, 2012; Savenije & De Bruijn, 2017; Logtenberg, Storck & Wansink, 2019).



## Vraagstelling

Bovenstaande inzichten zijn verwerkt in een vakdidactische training. Centraal uitgangspunt is het museumobject als tastbare basis voor het oefenen met multiperspectiviteit bij het bespreken van gevoelige onderwerpen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van diverse perspectieven op een object vanuit drie verschillende tijden: historische tijd, historiografische tijd en huidige tijd. De historische tijd betreft vaak de periode waarin het object gemaakt of gebruikt is. De historiografische tijd beslaat alles tussen dat moment en het heden. Omdat het hier dus gaat om een lang tijdvak, zal een beredeneerde keuze moeten worden gemaakt in welke periode de meest interessante nieuwe perspectieven op het object ontstonden. De huidige tijd beslaat de contemporaine periode waarin mensen die in het heden leven zich verhouden tot het object (Wansink et al, 2018). Op deze manier besteedt de training expliciet aandacht aan het stellen van historische vragen die duidelijk maken dat de gevoeligheid van een onderwerp kan veranderen door de tijd heen.

De training is zo opgezet dat docenten eerst zelf het lesmateriaal (als deelnemer) ervaren, er vervolgens op terugblikken en ermee oefenen, en tenslotte de principes vertalen naar een eigen lesaanpak. Er is op deze manier gewerkt omdat onderzoek naar professionele ontwikkeling van docenten uitwijst dat het activerend werken met voorbeelden door

middel van voordoen van nieuw lesmateriaal, effectiever lijkt te zijn dan het alleen aanbieden van lesmateriaal (zie voor een overzicht: Darling-Hammond et al., 2017).

## Vraagstelling

Wat is de opbrengst van een vakdidactische docententraining gericht op multiperspectiviteit rond een erfgoedobject voor de mate waarin docenten (in opleiding):

- ◆ vertrouwen hebben om les te geven over mogelijk gevoelige onderwerpen;
- ◆ leerlingen in hun lessen aan de hand van vragen rond een concreet object kennis laten maken met meerdere perspectieven op mogelijk gevoelige onderwerpen.

Het vertrouwen in het eigen kunnen (ofwel *self-efficacy*) kan worden gedefinieerd als een individueel ervaren bekwaamheid om invloed uit te oefenen op de omgeving, in weerwil van externe factoren (Bandura, 1997). In deze studie is het gedefinieerd als het vertrouwen om les te geven over moeilijke onderwerpen. Vergeleken met wat docenten zelf zeggen te *doen* in hun lessen, geeft het vertrouwen in hun eigen kunnen een betrouwbaarder beeld van hun werkelijke aanpak in de les. Wanneer een docent bijvoorbeeld vertrouwen heeft in het eigen bekwaamheid om in een klasgesprek leerlingen naar elkaar te laten luisteren, is dit een relatief betrouwbare indicatie van of de docent dit in de eigen

praktijk ook werkelijk doet (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

## Onderzoeksdesign en instrumenten

### *Deelnemers*

De deelnemende docenten waren 29 tweedegraads docenten geschiedenis in opleiding en drie eerstegraads geschiedenisdocenten Ewald (33, 10 jaar leservaring, kleinstedelijke context), Nienke (41, 18 jaar leservaring, grootstedelijke context) en Roeland (29, 8 jaar leservaring, Randstedelijke context) werkzaam in het vmbo. De training was voor beide docentengroepen gelijk, maar werd gegeven op aparte bijeenkomsten.

### *De training*

Als input voor de training werd tijdens een bijeenkomst van vakdidactici, museum-educatoren, en de drie bovengenoemde eerstegraads docenten aan de hand van gestructureerde formulieren individueel geïnventariseerd en gezamenlijk besproken welke problemen zij in de praktijk ervaren in de omgang met gevoelige onderwerpen. Hierbij werd specifiek gekeken naar het perspectief van de leerling en de docent, en naar de context van het vmbo, het museum en de lerarenopleiding. Daarnaast werd besproken welke mogelijke oplossingen eenieder voor de gesignaleerde problemen ziet. Uit deze bijeenkomst kwam onder andere naar voren dat

(museum)docenten niet altijd goed bekend zijn met perspectieven van leerlingen of overvallen worden door een bepaald standpunt. Net als in de hiervoor beschreven studies gaven de docenten daarbij aan dat deze meningen vaak al gevormd en geïnternaliseerd zijn op basis van bronnen en kennis van buiten de school, waar zij onbekend mee zijn. Daarnaast werd tijdens de bijeenkomst de vraag opgeworpen hoe je als docent afstand kunt houden tot het onderwerp en recht kunt blijven doen aan de verschillende perspectieven van leerlingen zonder hen in een bepaald moreel kader te dwingen.

De training werd ontwikkeld binnen de context van een museum. Om de transfer naar andere contexten en musea mogelijk te maken zijn de ontwerpprincipes benoemd die de kern van de training vormen:

- ◆ start vanuit een overkoepelende hoofdvraag rond een concreet (erfgoed)object;
- ◆ verken door het (laten) stellen van historische vragen:
  - meerdere perspectieven op het object door de tijd heen (historische tijd, historiografische tijd, huidige tijd) en
  - de dynamiek van de gevoeligheid van het object door de tijd heen.

Door te focussen op één object vanuit een centrale vraag wordt de gevoeligheid van het onderwerp direct zichtbaar en tastbaar, zodat mogelijke spanningen niet onverwachts optreden. Het tweede principe is gericht op het creëren of behouden van enige afstand tot het gevoelige onderwerp door dit te historiseren. Tegelijkertijd zorgt de expliciete aandacht voor multiperspectiviteit ervoor dat de verschillende perspectieven die mensen op een onderwerp kunnen hebben niet uit de weg worden gegaan. Het werken met concrete (erfgoed)objecten is in een museum eenvoudiger te realiseren. In een klaslokaal zal vaak met afbeeldingen moeten worden gewerkt of met indirecte representaties van (materiële) cultuur die niet altijd fysiek in de klas aanwezig kunnen zijn. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de training wel in een museum te geven om docenten de meerwaarde van het werken met concrete objecten en een museum-educator te laten ervaren.

De training, gegeven door een vakdidacticus en een educatief medewerker van het museum, begint met een casus over de keuze om een uitgekapt mummiejongetje niet meer tentoon te stellen in het museum. Overigens werd hier gewerkt met een afbeelding van het object. Deze casus raakt aan een ethisch vraagstuk over de omgang met menselijke resten in drie verschillende tijden (Oudheid, negentiende eeuw en nu) vanuit de overkoepelende vraag: 'hoe gaan we om met menselijk

resten?' Overeenkomsten en verschillen in hoe er door de tijd heen werd nagedacht over deze kwestie komen aan bod aan de hand van de vragen waarom en hoe het jongetje in het Egyptische verleden gemummificeerd is (historische tijd), waarom de mummie in de 19<sup>e</sup> eeuw door een Nederlands museum aangeschaft is (historiografische tijd) en waarom het museum er recent voor heeft gekozen het mummiejongetje niet meer te tonen (huidige tijd).

Tijdens de training worden aan de hand van deze casus de ontwerpprincipes uitgelegd en besproken en krijgen docenten de gelegenheid om met de principes te oefenen door deze op een ander object in het museum toe te passen. Deze museumcontext maakt op tastbare wijze de dilemma's en complexiteit achter objecten inzichtelijk. Als afsluiting krijgen docenten de opdracht om aan de hand van de ontwerpprincipes een les over een gevoelig onderwerp te ontwerpen en uit te voeren.

De training is een eerste keer gegeven aan de drie ervaren docenten en daarna herhaald met de 29 docenten in opleiding.

### *Instrumenten en analyse*

In een monitorend onderzoek zijn de opbrengsten van de vakdidactische training geëvalueerd. De ervaring met het lesgeven over gevoelige onderwerpen is gemeten in een voormeting onder alle deelnemende docenten met een vragenlijst,

ontwikkeld in een internationaal onderzoek naar deze thematiek (Goldberg et al., 2019). De vragenlijst inventariseert onderwerpen die door de respondenten als gevoelig worden ervaren, waarom dit het geval is en welke methoden ze gebruiken bij het lesgeven over deze onderwerpen. Het vertrouwen van docenten in het eigen kunnen met betrekking tot het lesgeven over gevoelige onderwerpen is in dezelfde voormeting gemeten met een gevalideerde vragenlijst (Zee et al., 2016). Er is gevraagd naar de mate waarin stellingen van toepassing zijn bij het lesgeven over gevoelige onderwerpen, zoals: hoe goed lukt het u om storend gedrag in de klas te beperken? Deze vragen zijn aangevuld met items uit een vragenlijst die specifiek gericht is op het betrekken van leerlingen van verschillende achtergronden (Siwatu, 2007). Vaak speelt bij gevoelige onderwerpen de achtergrond van leerlingen een rol in hoe ze het onderwerp ervaren. De vragenlijst bestaat uit 20 items ( $\alpha = 0.86$ ) met een 7-puntsschaal (helemaal niet- helemaal wel). Een voorbeeldvraag hiervan is: In hoeverre bent u in staat om een leer-gemeenschap te creëren wanneer de klas bestaat uit leerlingen van diverse achtergronden? Deze vragenlijst is herhaald in de nameting na de training. In de nameting werden de ervaringen tijdens de training ook geïnventariseerd met enkele open vragen ('De training heeft me wel/geen handvatten geboden om gevoelige onderwerpen te behandelen,

omdat...', 'Wat ik uit deze training kan gebruiken voor het bespreken van gevoelige onderwerpen is...'). De antwoorden op deze vragen zijn bij de analyse geordend aan de hand van de doelen van de training.

De drie ervaren docenten hebben op basis van de training een les gegeven over een gevoelig onderwerp in één van hun klassen, die door twee onderzoekers is gefilmd en geobserveerd met behulp van een observatie-instrument. De docenten zijn vrij gelaten in hun keuze voor een gevoelig onderwerp en wat ze met de aangeboden training zouden doen. In de observatie is gekeken naar de mate waarin de docenten in hun lessen leerlingen aan de hand van vragen rond een concreet object leren vanuit meerdere perspectieven naar gevoelige onderwerpen te kijken. Het observatieschema is gebaseerd op een instrument van Gestsdóttir (2018) (bijlage 1) voor het analyseren van aanzetten tot historisch denken en redeneren in de instructie van docenten. Deze items zijn toegespitst op de specifieke kenmerken van de training op basis van het gebruikte theoretisch model van multiperspectiviteit (Wansink, et al., 2018) en een studie naar het gebruik van cultureel erfgoed ter bevordering van historisch redeneren (Baron, 2010). De analyse richt zich op de volgende kenmerken in de les:

1. de les is opgebouwd rond een (erfgoed)object

2. er is een expliciete centrale vraag
3. er komen verschillende perspectieven in verleden, heden en in de historiografie aan de orde
4. er wordt gebruik gemaakt van historische bronnen
5. er is sprake van interactie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling.

In de weergave van de resultaten geven we een gedetailleerde beschrijving van de casussen, zodat deze ook kunnen dienen als concrete praktijkvoorbeelden van het werken met de bovengenoemde leskenmerken.

## Resultaten

### *Ervaren gevoeligheid*

De 29 tweedegraads docenten in opleiding geven voorafgaand aan de training aan dat ze onderwerpen als slavernij/kolonisatie (16), Holocaust/WOII (13), en verder terrorisme, religie, islam, kruistochten, vluchtelingen en immigratie als gevoelig ervaren. In antwoord op de vraag waarom ze het onderwerp als gevoelig ervaren, antwoordt een groot deel van de respondenten dat het maatschappelijk controversieel is. Sommigen van hen geven bovendien aan dat ze bang waren om iemand te kwetsen. Ook de zorg dat de discussie met leerlingen te emotioneel zou kunnen worden, speelt bij een groot deel van deze groep een rol. De

respondenten zijn verdeeld over de vraag of de gevoeligheid voortkwam uit het politieke of religieuze karakter van het onderwerp. Opvallend is verder dat de docenten die aangeven een onderwerp gevoelig te vinden omdat zij er onvoldoende kennis over menen te hebben, daarbij vooral verwijzen naar kwesties uit de actualiteit. Bij de open vraag naar voor wie het onderwerp gevoelig zou zijn, wordt in het overgrote deel verwezen naar de culturele of religieuze achtergrond van de leerlingen (migrant, Nederlands, Surinaams, Marokkaans, moslim, christen). Verschillende docenten geven echter juist ook aan dat een bepaald onderwerp voor iedereen gevoelig is.

Ook de drie ervaren eerstegraads docenten hebben vóór de training aangegeven wat ze als gevoelig ervaren, wat hun huidige aanpak is en wat ze doorgaans vermijden in de les. Docent Ewald, die lesgeeft in een kleinstedelijke context, verwijst vooral naar godsdienstige onderwerpen (vanwege de christelijk achtergrond van de ouders van veel leerlingen) en migratie (vanwege de politieke voorkeuren van leerlingen). Hij probeert leerlingen te wijzen op de schoonheid van deze verschillen en een veilige sfeer in de klas te creëren (wat niet altijd lukt). Onderwerpen rond de evolutietheorie heeft hij wel eens vermeden vanwege ongemak over de opinie van ouders en omdat hij niet zeker wist of hij zelf neutraal zou kunnen blijven.

Roeland, die lesgeeft in de Randstad, wijst vooral op onderwerpen met een emotionele lading waardoor hij voor zijn gevoel niet voldoende aan leren toekwam in de les. Hij probeert daarbij veel vragen te stellen en niet te oordelen en geeft aan geen onderwerpen uit de weg te gaan.

Nienke, die lesgeeft in een grootstedelijke context, geeft aan dat Palestina, slavernij en de multiculturele samenleving bij haar leerlingen gevoelig zijn. De leerlingen kunnen dan boos zijn en te veel bij hun eigen emoties blijven. Hierop reageert ze door terug te gaan naar een rustige basis en daarna het gesprek te voeren om de kwestie verder te onderzoeken. Op het moment van de voormeting is de 'toestand in Turkije' (het diplomatieke conflict tussen Nederland en Turkije in 2017) voor haar een gevoelig punt, omdat dit mogelijk zeer gevoelig ligt bij een deel van haar leerlingen en hun ouders.

### *Opbrengsten training*

Wat betreft het vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen van de tweedegraads docenten in opleiding is er een kleine stijging op de gemiddelde score van de vragenlijst (M voormeting (N=29)= 4.98; SD = .50); M nameting (N=16) = 5.25; SD = .50). Bij de ervaren eerstegraads docenten hebben twee van de drie docenten iets meer vertrouwen gekregen (zie tabel 1). Deze stijging komt onder meer voort uit het feit dat beide docenten zich duidelijk hoger inschatten op

items die betrekking hebben op het omgaan met culturele diversiteit in de klas. Onduidelijk is of de training hieraan heeft bijgedragen, maar de aandacht voor het verkennen van meerdere perspectieven op een concreet object biedt wel handvatten om hiermee om te gaan. Bij de derde docent is het vertrouwen iets minder geworden. Die daling komt vooral voort uit een lagere inschatting van het vertrouwen bij items die gaan over het kunnen motiveren van leerlingen.

De tweedegraads docenten in opleiding benoemen na de training het principe van het bespreken van meerdere perspectieven door de tijd heen als een bruikbaar inzicht voor hun lessen. Sommigen geven aan dat ze zich beter bewust zijn geworden van de gevoeligheden rond een onderwerp. De training zou hen bovendien hebben geholpen in het uitbouwen van hun didactisch repertoire. Het inzicht om meer ruimte te geven aan meningen van leerlingen door deze op een veilige en respectvolle manier te bespreken en het idee om dit te doen aan de hand van een concreet (erfgoed)object en betekenisvolle vragen, wordt als bruikbaar gezien en leidt tot voornemens om in de les meerdere perspectieven aan bod te laten komen.

Ook de drie ervaren eerstegraadsdocenten waren positief over de handvatten die de training hen bood om gevoelige onderwerpen te bespreken: 'Vooral de ogenschijnlijke simpelheid van de geboden

voorbeelden, om te zien wat je met zoiets kleins al kan doen' (Ewald). 'Praktische tips die goed inzetbaar zijn op alle niveaus. Het geeft ook genoeg ruimte om er een eigen invulling aan te geven die past bij de groep' (Nienke). 'Door zelf een les te ervaren aan de hand van de "ontwikkelde" mummie [heb ik] meer (zelf)inzicht [gekregen]. De PowerPoint-slides geven een kader voor een lesontwerp en type vragen die de diepgang in de les kunnen stimuleren' (Roeland).

**Tabel 1.** Gemiddelde scores op vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen voor en na de training (schaal 1-7)

	Voor	Na
Ewald	4.25	4.60
Nienke	6.35	6.15
Roeland	4.85	5.15

#### *Lesobservaties*

Aan de hand van vijf hoofdcriteria (zie paragraaf *Instrumenten en analyse*) zijn de lessen geobserveerd. Na iedere les is er kort gereflecteerd door de docent en er is in een bijeenkomst met de drie docenten teruggeblikt op de lessen.

Docent Ewald heeft als erfgoedobject de 'Muur van Mussert' centraal gesteld in zijn eerste klas vmbo (23 leerlingen). Deze muur, tezamen met de vergaderplaats die ervoor lag, is het enige overblijfsel van een complex dat gedurende de jaren 1930 en 1940 door de Nationaalsocialistische

Beweging (NSB) werd gebruikt voor grote partijbijeenkomsten. Toen een stichting in 2015 een verzoek indiende om de muur monumentale status te geven, ontstond er een fel debat over de vraag of dit restant van een beladen geschiedenis behouden zou moeten blijven of niet.

In de les staat dan ook de vraag centraal of de muur van Mussert moet worden afgebroken (criteria 1 en 2). Aan de hand van een werkblad en klassikale instructie krijgen leerlingen steeds meer perspectieven op deze vraag aangeboden. Hierbij komen de drie verschillende tijdslagen aan bod (criterium 3). Allereerst komt de bouw van de muur en het gebruik ervan tijdens de Tweede Wereldoorlog aan de orde, waarmee er aandacht is voor de historische tijd (bouw van de muur). In een opdracht wordt vervolgens besproken hoe de muur na de oorlog voor andere activiteiten werd gebruikt en in feite werd 'vergeten' (historiografische tijd). De meeste aandacht gaat echter uit naar de huidige tijd, met een discussie over de vraag of de muur nu moet worden afgebroken of monumentale status zou moeten krijgen. Als bronnen worden vooral contemporaine opvattingen over de muur gebruikt (criterium 4). Leerlingen werken aan een werkblad en er is vooral interactie tussen individuele leerlingen en de docent, maar minder tussen leerlingen onderling (criterium 5).

Opvallend is dat geen van de leerlingen het onderwerp aan het begin van de



les gevoelig lijkt te vinden. Aan het begin van de les vinden leerlingen vooral dat de muur weg kan omwille van pragmatische redenen (ruimte voor de camping die na de oorlog op het terrein van de Muur van Mussert werd aangelegd). Aan het eind van de les zien sommige leerlingen de gevoeligheid van de kwestie meer in. De docent heeft duidelijk de ontwerpprincipes van de training toegepast en laat zijn leerlingen op die manier kennismaken met verschillende perspectieven op een gevoelig onderwerp. De vraag is of de enigszins onverschillige reactie van leerlingen een gevolg is van deze aanpak, en deze dus de bespreekbaarheid van het onderwerp heeft bevorderd, of dat de leerlingen überhaupt geen scherpe opvattingen hierover hadden.

Na afloop van de les gaf de docent wel aan interactie tussen leerlingen onderling te missen. Hoewel het volgens hem goed werkte om steeds bij één object te blijven, had dat aspect in zijn optiek wat meer gestimuleerd kunnen worden.

Docent Roeland gaf zijn les in een tweede klas vmbo rond de Zwarte Pietdiscussie die op dat moment in de actualiteit speelde. De les begint met een discussie over dit actuele debat, waarbij de meeste leerlingen het standpunt hebben dat Zwarte Piet geen racisme is. Hierbij is er geen sprake van een concreet object of centrale vraag (criterium 1 en 2). Daarna krijgen de leerlingen de opdracht om

bronnen (afbeeldingen van Zwarte Piet) uit verschillende periodes tussen 1880 en het heden te bestuderen (criterium 3 en 4). De bedoeling hiervan is om de opvattingen van leerlingen te nuanceren. In de nabespreking worden de bronnen besproken. In de les is er veel interactie tussen leerlingen, doordat de docent vragen en antwoorden doorspeelt en open vragen stelt (criterium 5).

Na afloop van de les geeft de docent aan dat hij niet had verwacht dat leerlingen allemaal voor het behouden van Zwarte Piet waren. Waar bij de vorige casus de leerlingen dus de gevoeligheid van het onderwerp in eerste instantie niet lijken in te zien, komt de gevoeligheid in deze les minder aan de oppervlakte, omdat de leerlingen allemaal aangeven hetzelfde standpunt te hebben. Die gevoeligheid komt later in de les wel op, wanneer een leerling emotioneel reageert op het moment dat zij op internet een opmerking van iemand leest die aangeeft dat Pieten maar voor Polen moeten worden vervangen. De docent geeft na afloop dan ook aan dat de les eigenlijk een follow-up nodig heeft om daarover verder te praten.

In deze les past de docent de ontwerpprincipes van de training dus maar beperkt toe. Er is duidelijk aandacht voor interpretaties die door de tijd heen veranderen aan de hand van verschillende bronnen, maar er wordt geen gebruik gemaakt van een object en een centrale vraag. Ook wordt het uitgangspunt van meerdere



perspectieven in drie tijdslagen niet in zijn volledigheid toegepast. Mogelijk had een toepassing van deze principes de gevoeligheden over het onderwerp eerder in de klas zichtbaar gemaakt. In de nabespreking gaf Roeland als verklaring voor het starten van de les met een hedendaagse discussie dat hij wilde weten wat er in de hoofden van zijn leerlingen precies omging.

Docent Nienke heeft in haar tweede klas vmbo ook gekozen voor het onderwerp van Zwarte Piet, mede op verzoek van enkele van haar leerlingen. Ze begint de les met het inventariseren van de reacties bij een actuele foto van Zwarte Piet; leerlingen mogen hun associaties en vragen bij de foto onder woorden brengen. Er is dus wel een centraal object, namelijk een foto (criterium 1) maar nog geen centrale vraag (criterium 2). In de bespreking die volgt, laat de docent alle leerlingen aan het woord. Daarna gaan leerlingen aan de slag met de vraag of Zwarte Piet bij deze tijd hoort (criterium 2). Om die vraag te beantwoorden, krijgen ze een tekst waarin de vermoedelijke oorsprong van Zwarte Piet staat beschreven. Daarnaast mogen zij ook zelf informatie opzoeken op internet. Daarmee is er aandacht voor één perspectief uit het verleden op basis van een historische bron (deels criterium 3 en criterium 4). In een afsluitend debat worden leerlingen verdeeld in groepjes die vóór of tegen Zwarte Piet zijn als

onderdeel van het Sinterklaasfeest. De docent zorgt ervoor dat leerlingen hun argumenten onder woorden brengen (criterium 5). De leerlingen houden zich niet altijd aan hun rol als voor- of tegenstander, maar doen hun best om hun argumenten onder woorden te brengen en reageren op elkaar.

In deze les heeft de docent diverse ontwerpprincipes van de training toegepast, maar komen verschillende perspectieven in verleden, heden en in de historiografie beperkt aan de orde. Hierdoor staat eigenlijk hoofdzakelijk het hedendaagse actuele debat centraal. Het gebruik van een historische bron zorgt er wel voor dat leerlingen in de discussie ook argumenten inbrachten die getuigden van enig inzicht in de dynamiek van perspectieven door de tijd heen. Het feit dat voor- en tegenstanders in de discussie zich niet altijd hielden aan hun toegewezen standpunt laat zien dat er meer visies op het onderwerp in de klas aanwezig waren dan de eerste inventarisatie van associaties deed voorkomen. Meer aandacht voor verschillende perspectieven in de drie tijdslagen had er wellicht voor kunnen zorgen dat deze visies eerder aan de oppervlakte waren gekomen en bediscussieerd hadden kunnen worden.

Na afloop gaf de docent zelf aan zeer tevreden te zijn over de input van de leerlingen, juist doordat ze daar in het begin veel ruimte voor had gegeven.

In de nabespreking wordt als opvallend kenmerk van de lessen geconstateerd dat de leerlingen de besproken onderwerpen over het algemeen niet zo gevoelig vinden. De docenten geven aan dat leerlingen niet altijd de gevoeligheid van een bepaald onderwerp lijken te zien en constateren dat ze soms erg bij hun opvatting blijven, hoewel ze wel meer begrip voor andere perspectieven krijgen. Roeland neemt zich, mede hierom, voor om in het vervolg meer aandacht te besteden aan de gevoelens en beleving van de leerlingen en om de hedendaagse context wat meer los te laten. Nienke koppelt dit specifiek aan het gebruik van een object, dat zij een bruikbaar inzicht van de training vond. Het lijkt haar waardevol om leerlingen in eerste instantie te vragen welk gevoel dit object bij hen oproept.

De docenten geven achteraf aan moeite te hebben gehad om de historiografische tijd voor hun specifieke onderwerp concreet te maken. Deels heeft dit te maken met problemen in het bepalen welke tijd tussen de historische en de huidige tijd het meest interessant is als historiografisch perspectief. Daarnaast geven docenten aan dat ze bang waren dat het te omvangrijk zou worden voor leerlingen. Ewald benoemt daarbij specifiek het gevaar van het aanbieden van te veel bronnen, omdat je aan zoveel mogelijk perspectieven recht wilt doen.

## Conclusie en discussie

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat lesgeven over gevoelige onderwerpen en met meerdere perspectieven een uitdaging is en blijft. Er bestaan diverse trainingen en interventies, maar er is nog weinig bekend over hoe dit in de klas doorwerkt en of voor geschiedenisdocenten een vak-eigen benadering kan helpen bij het proactief omgaan met gevoelige kwesties in de klas. In dit onderzoek is geprobeerd om in samenwerking met musea en docenten in een vakdidactische training houvast te bieden in het bespreekbaar maken van gevoelige kwesties. De focus lag daarin op het verkennen van meerdere perspectieven (van leerlingen en door de tijd heen) aan de hand van een (erfgoed)object dat deze verschillende en veranderende gezichtspunten op een concrete manier zichtbaar kan maken. In een kleinschalig monitorend onderzoek hebben we deze training geëvalueerd met de vraag of docenten (in opleiding) vertrouwen hebben om les te geven over mogelijk gevoelige onderwerpen. Ook hebben we geobserveerd of de docenten in hun lessen de ontwerpprincipes van de training toepassen.

### *Vertrouwen om les te geven over gevoelige onderwerpen*

Docenten geven aan dat de training hen inzicht en praktische handvatten geeft om gevoelige onderwerpen te bespreken en

ze geven aan dat ze meer vertrouwen hebben om les te geven over gevoelige onderwerpen. Zij wijzen daarbij vooral op het uitgangspunt om meerdere perspectieven door de tijd heen te laten zien en hoe een klein object daarvoor een krachtig middel kan zijn. Daarnaast lijkt de aanpak om deelnemers de ontwerpprincipes eerst zelf te laten ervaren te leiden tot een groter (zelf)bewustzijn van de gevoeligheden rond historische onderwerpen.

### *De training in de lespraktijk*

In de geobserveerde lespraktijk van de drie ervaren eerstegraadsdocenten zien we de principes die zijn gedemonstreerd in de training deels terugkomen. Opvallend is dat slechts één docent een concreet object gebruikt en de andere twee docenten meer verwijzen naar een traditie (aan de hand van verschillende afbeeldingen). De lessen verschillen ook in het gebruik van een centrale vraag: soms is deze niet aanwezig en soms wordt deze pas later in de les gesteld. Wat betreft de meerdere perspectieven door de tijd heen hebben alle docenten verschillende tijden in de les aan de orde gesteld (aan de hand van bronnen), maar meerdere perspectieven in de historische tijd en met name ook de historiografische tijd komen veel minder aan bod. Juist doordat er veel ruimte is voor input van en interactie tussen leerlingen, ligt het accent hoofdzakelijk op de huidige tijd. De observaties laten zien dat veel ruimte voor de inbreng van leerlingen

ook kan betekenen dat er weinig diversiteit aan perspectieven is in de les. Mogelijk had een focus van de discussie op een specifiek object aan de hand van een centrale vraag, conform de ontwerpprincipes van de training, geholpen om aan meer perspectieven recht te doen, omdat die rond een concreet voorwerp vaak duidelijk naar voor komen. Het principe van perspectieven toevoegen uit de historiografische tijd blijkt het moeilijkst toe te passen in eigen lessen. In de training werd dit echter wel als een waardevolle toevoeging gezien, omdat het juist de dichotomie (verleden/heden; wel/niet gevoelig) uit een discussie kan halen en kan tonen hoe de gevoeligheid van een onderwerp door de tijd heen telkens anders wordt ervaren. De docenten gaven aan meer te willen oefenen en meer lessen te willen geven vanuit deze principes om ze meer eigen te kunnen maken. Ook het toevoegen van meer concrete, uitgewerkte voorbeelden in de training zou kunnen helpen om een beter beeld te krijgen van wat verstaan wordt onder perspectieven uit de historiografische tijd. Als laatste speelt kennis een grote rol en vergt het onderzoeksvaardigheden om te bepalen welk object een interessant uitgangspunt is bij een bepaald gevoelig onderwerp en welke periode interessant is als historiografische tijd. De expertise van musea is hierbij van grote waarde, ook omdat zij vaak het verhaal achter een object (beter) kennen.

### *Kansen en belemmeringen*

De uitkomsten van deze kleinschalige casestudy lijken overeen te komen met resultaten van eerder onderzoek. Docenten hebben soms weinig vertrouwen in hun eigen kennis bij het bespreken van gevoelige onderwerpen; maar docenten gaan niet altijd de gevoelige onderwerpen uit de weg. (Kleijwegt, 2016; Savenije & Goldberg, 2019). Daarnaast geeft deze studie een richting aan voor verder onderzoek naar implementatie van vakdidactische benaderingen in de praktijk.

De samenwerking tussen museum-educatoren, vakdidactici en geschiedenisdocenten lijkt veelbelovend, zeker als het gaat om gevoelige onderwerpen en het gebruik van concrete objecten daarbij. Geschiedenisdocenten en museumdocenten zouden veel meer gebruik kunnen maken van tastbare erfgoedobjecten om abstracte en lastige thema's bespreekbaar te maken. Een concreet object biedt de mogelijkheid om bij iedere leerling een reactie op te roepen en verschillen tussen leerlingen zichtbaar en bespreekbaar te maken (Savenije, Van Boxtel & Grever, 2014). Als een docent zich beperkt door inhoudelijke en concrete keuzes komt er bovendien meer ruimte voor historisch redeneren van leerlingen. Verder lijkt een relatief korte en eenvoudige vakdidactische training docenten houvast te bieden en te stimuleren tot het geven van lessen aan de

hand van meerdere perspectieven in hun onderwijspraktijk in het vmbo.

Dit zijn voorzichtige conclusies omdat het een kleinschalig onderzoek betreft en het niet met zekerheid te zeggen is of de lessen die zijn gegeven een direct gevolg zijn van de training. Het is niet bekend of deze docenten de aanpak vaker toepassen in hun praktijk en of deze training houvast biedt wanneer ze lesgeven over een onderwerp dat ze in eerste instantie niet als gevoelig beschouwen, maar dit wel blijkt te zijn. In dat geval moeten ze minder voorbereid reageren op hevige emoties in de klas. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of deze aanpak (waarbij de docent zelf het initiatief neemt om een potentieel gevoelige kwestie aan de orde te stellen) ook handvatten biedt voor momenten in de les dat docenten/leerlingen worden overvallen door gevoelige onderwerpen.

De ontwerpprincipes van de training kunnen worden uitgebouwd naar een krachtige hybride aanpak die in verschillende (onderwijs)contexten te gebruiken is, zowel in musea, als op locatie en in de klas. Voorbeelden van andere contexten kunnen ook worden gezocht in het samenwerken met andere schoolvakken. Tastbare en minder tastbare objecten rond gevoelige kwesties kunnen bijvoorbeeld vanuit meerdere vak-perspectieven worden bekeken (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2018). Denk bijvoorbeeld aan een vakoverstijgende benadering rond de

omgang met de dood en homoseksualiteit vanuit een biologisch en historisch perspectief of het bestuderen van opvattingen over de rol van de vrouw vanuit de vakken klassieke talen, maatschappijleer en geschiedenis. Daarnaast is het interessant om met leerlingen te onderzoeken hoe dezelfde informatie of feiten soms gebruikt worden als argument voor totaal tegengestelde perspectieven. Deze brede aanpak helpt leerlingen vaardig te worden in het doorzien van de gevoeligheid van onderwerpen en om zelf een beargumenteerde bijdrage te leveren aan een discussie.

## Literatuur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Baron, C. (2010). *Encouraging Historical Thinking at Historic Sites*. Ongepubliceerde dissertatie, Boston University, Boston, MA.
- Barton, K.C. & McCully, A. (2012), Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371-408.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960- 981.
- Goldberg, T. (2014). Looking at their side of the conflict? Effects of single versus multiple perspective history teaching on Jewish and Arab adolescents' attitude to out-group narratives and in-group responsibility. *Intercultural Education*, 25(6), 453-467.
- Goldberg, T. (2017). Between trauma and perpetration: Psychoanalytical and social psychological perspectives on difficult histories in the Israeli context. *Theory and Research in Social Education*, 45 (3), 1-29.
- Goldberg, T., Wagner, W. & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38, DOI: 10.1080/14681366.2019.1566165.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum* (Doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver,

Canada. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2429/39863>

De Graaff, D., Pattipilohy, K., Heidweiller R. & den Otter, M. (2016). Dialoog als burgerschapsinstrument: verkenning van gevoelige burgerschapskwesties in het onderwijs in samenwerking met lerarenopleidingen. Diversion.

Hess, D.E. (2009). Controversy in the classroom: The democratic power of discussion. New York, NY: Routledge.

Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(1), 35-53.

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Logtenberg, A. (2012). Questioning the past: student questioning and historical reasoning. Enschede: Ipskamp.

Logtenberg, A., Storck, E., & Wansink, B. (2019). Perspectieven-web Geschiedenis. In: Janssen, F., Hulshof, H. Van Veen, K. (Eds.) Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering. Leiden; ICLON.

Marcus, AS. & Levine, T.H. (2011): Knight at the Museum: Learning History with Museums, *The Social Studies*, 102(3), 104-109

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84.

Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D.A. (2003). 'Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.

Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. doi:10.1080/0950069032000072746

Savenije, G.M. (2016, July 8). Taking the other perspective in sensitive topics. Teachers' beliefs and pupils' responses in class. *Paper presented at "Agents through time. How do people 'make history'? Final conference of COST Action IS1205", July 7-9. Limerick, Ireland.*

Savenije, G.M. & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualization and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845.

- Savenije, G.M. & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: Teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(1), 39-64. DOI: 10.1080/14681366.2019.1566162
- Savenije, G.M., B. Wansink & Logtenberg, A. (2018). Differentiating sensitive topics in history education. Interaction between epistemology, morality and social identity in teachers' perceptions. *Paper will be presented at AERA 2018, April 13-17. New York, NY.*
- Savenije, G.M., Van Boxtel, C.A.M. & Grever, M. (2014) Learning About Sensitive History: "Heritage" of Slavery as a Resource, *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547, DOI: 10.1080/00933104.2014.966877
- Saye, J. & Social Studies Inquiry Research Collaborative (SSIRC) (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 89-132.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2): 146-171. doi:10.1086/380573.
- Sheppard, M.G. (2010). *Difficult histories in an urban classroom*. Dissertatie, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P. & Wolbers, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teacher and Teaching Education*, 23, 1086-1101.
- SLO & Diversion (2016). Dialoog als burgerschapsinstrument: Methodiekbeschrijving voor (toekomstige) docenten in het VO en MBO.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Van Boxtel, C. (2014). Insights from Dutch research on history education: historical



reasoning and a chronological frame of reference. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 236-262). (Geschichtsunterricht erforschen). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T.(2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Wooley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16. doi: 10.6018/rei-fop.20.1.284561

Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. doi: 10.1016/j.jsp.2015.12.003



# Burgerschap en duurzaamheid

## Hoe effectief werken rond deze competenties?

Hoe ontwikkel je onderwijs gericht op wereldburgerschap en duurzaamheid? In professionele leergemeenschappen gingen leraren en studenten van de lerarenopleiding aan de slag met deze vraag. Hun ervaringen zijn onderzocht. Uit dit onderzoek blijkt dat het onderwijzen van wereldburgerschap gebaat is bij het gebruiken van een zestal ontwerpprincipes. Deze principes geven goede handvatten bij het ontwerpen van een eigen project of een lessenreeks over wereldburgerschap. De principes kunnen daarnaast het leerrendement verhogen en het eigenaarschap van de leerlingen versterken.

*Leen Alaerts ([leen.alaerts@ucll.be](mailto:leen.alaerts@ucll.be))*

*Hannelore Verstappen ([hannelore.verstappen@ucll.be](mailto:hannelore.verstappen@ucll.be))*

*De auteurs zijn lectoren aan de lerarenopleiding UCLL (Leuven, België).*

*En als praktijkonderzoekers verbonden aan de Expertisecentra Inclusive society & Education & development van deze hogeschool.*

### Waarom dit artikel?

#### *Nieuwe Vlaamse eindtermen*

Op 1 september 2019 ging de hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen van start. De nieuwe eindtermen die de Vlaamse overheid voorschrijft, zijn niet langer vakgebonden, maar geclusterd in 16 sleutelcompetenties. Sommige sleutelcompetenties, zoals vreemde talen, wiskunde, Nederlands en exacte wetenschappen worden (hoofdzakelijk) gerealiseerd via vakonderwijs. Andere competenties zijn transversaal. Dat betekent dat deze eindtermen niet binnen het kader van één vak kunnen bereikt worden, maar een

schoolbrede aanpak vergen. Het gaat om competenties als burgerschap, duurzaamheid, mediawijsheid, onderzoek en zelfsturing.

Voor de hervorming van 2019 waren deze eindtermen samengebracht in de 'VOETEN' of vakoverschrijdende eindtermen. Anders dan de VOETEN zijn de transversale competenties geen inspanningsverplichtingen, maar effectieve leerdoelstellingen. Dat impliceert dat competenties als burgerschap en duurzaamheid een zichtbare plaats moeten krijgen binnen het schoolcurriculum en in optimale vorm onderdeel zijn van een geïntegreerde

leerlijn. Al blijven er attitudinale eindtermen die enkel na te streven zijn.

Hoe of waar deze sleutelcompetenties worden gerealiseerd, bepaalt de wetgever niet. Het pedagogisch project van de school krijgt de vrijheid om dit zelf vorm te geven. Dit kan in een apart vak, geïntegreerd in verschillende vakken of projectmatig. Het Vlaamse onderwijs heeft dus nood aan meer expertise rond de vraag hoe effectief gewerkt kan worden rond deze competenties.

### *Wicked problems*

Heel wat hedendaagse maatschappelijke uitdagingen zijn 'wicked problems'. Denk maar aan digitalisering, globalisering, ongelijkheid, populisme en demografische groei. Howard en Davis (2011) omschrijven wicked problems als complexe problemen, waar mensen moeilijk vat op krijgen omdat er verschillende belangen opspelen en waarbinnen verscheidene factoren elkaar wederzijds beïnvloeden. Het zijn problemen die invloed hebben op grote groepen mensen en die zich in iedere context anders manifesteren. Klimaatverandering is zo'n wicked problem. Ze wordt beïnvloed door bijvoorbeeld economische, ecologische, politieke, sociale en culturele factoren en manifesteert zich in ieder continent soms zelfs iedere biotoop anders. Het is vrijwel onmogelijk om de volle omvang van de klimaatopwarming te vatten of haar gevolgen nauwkeurig te voorspellen, laat staan dat we er

eenduidige oplossingen voor kunnen bedenken.

Omwille van die toenemende complexiteit klinkt de vraag naar onderwijs dat zich diepgaand informeert over maatschappelijke en persoonlijke uitdagingen steeds luider. Verschillende opiniemakers (Nussbaum, 2010) uitten de klacht dat het huidige onderwijs te sterk gericht is op het vormen van niet-functionele kennis. Een neoliberale tendens in het onderwijs benadrukt volgens hen te exclusief onze taak als werknemer, technicus, consument of ondernemer. Zij pleiten er voor dat onderwijs sterker het denken over een rechtvaardige, vredevolle, tolerante, duurzame en inclusieve samenleving stimuleert.

### **Hoe transformatief werken aan burgerschap en duurzaamheid?**

Om zicht te krijgen op welke ontwerpprincipes effectief zijn, vroegen we twee groepen leraren, twee groepen experten/lerarenopleiders en twee groepen studenten aan de lerarenopleiding om een eigen beklijvende leerervaring rond wereldburgerschap - als combinatie van burgerschap en duurzaamheid - gedetailleerd te beschrijven. Het waren telkens groepen van leraren/opleiders/studenten die zich geëngageerd hadden voor een denk- en werktraject in een professionele leergemeenschap. Binnen het kader van deze bevraging bedachten ze projecten, literaturopdrachten, workshops en educatieve

spelen van verschillende omvang en orde. Vervolgens trachten de verschillende de groepen in enkele kernbegrippen te benoemen wat deze leerervaring didactisch succesvol maakte. Dit artikel brengt deze kernbegrippen samen in zes ontwerpprincipes. Deze principes kunnen handvatten bieden bij het ontwerpen van een eigen project of lessenreeks m.b.t. burgerschap of duurzaamheid. De voorbeelden werden verzameld vanuit literatuur of uit de professionele leergemeenschappen in acht scholen en aan de lerarenopleiding van UC Leuven-Limburg.

## **1. Een authentieke of artistieke ervaring**

**Zorg voor een artistieke of authentieke ervaring die vragen en tegenstrijdige gevoelens oproept.**

Er bestaat geen standaard-ervaring die altijd werkt, maar de leerlingen moeten 'getriggerd' of verleid worden. Dat kan door een getuigenis, een uitstap, een indrukwekkend kunstwerk, world press foto's, een simulatiespel, sprekende cartoons of natuurlijk muziek, documentaires en films. Ook internationale ervaringen of vrijwilligerswerk kunnen sterke triggers zijn. Een ervaring die vragen oproept, hoeft niet te overdonderen. Leerlingen kunnen ook een situatie in hun omgeving bevragen: racistische opmerkingen, cyberpesten, genderongelijkheid.

Leerlingen worden uit hun comfortzone gehaald en stellen vragen over hun referentiekader.

Een studie van HIVA (2015) in opdracht van Kleur Bekennen/Kruit (Educatief centrum wereldburgerschap binnen de het Belgisch departement ontwikkelingssamenwerking) bevestigt dat leerlingen vragende partij zijn voor een actieve confrontatie. Ze hebben een voorkeur voor workshops, debatten en samenwerken met leerlingen uit andere landen en scholen. Volgens leerlingen vertellen de meeste leraren vooral over wereldburgerschapsthema's, moeten ze onderzoekwerk verrichten of bespreken ze films of documentaires, wat ze lang niet altijd als prikkelend ervaren.

### **Living library (UC Leuven-Limburg)**

De lerarenopleiding UC Leuven koos voor een Living Library als opstart van het vak wereldburgerschap & mediawijsheid. In een 'levende bibliotheek' zijn de 'boeken' mensen die elk hun eigen verhaal brengen en inspelen op vragen. Zij geven geen presentatie maar voeren gesprekken. Zo gingen studenten in gesprek met een vluchteling, een diversiteitsmedewerker, een sociaal theatermaker, een milieuactivist, e.d.

## 2. Onderzoekend leren

**Integreer onderzoekend leren waarbij leerlingen inzicht over de thematiek verwerven door zich kritisch en diepgaand te informeren.**

Burgerschapsthema's of wereldburger-schapsthema's zijn complexe vraagstuk-ken. Werken aan mensenrechten, duur-zame ontwikkeling of democratie mag niet verzanden in een 'spielerei' van ge-sprekken en spelletjes. Leerlingen hebben voldoende achtergrondinformatie nodig om deze vaak ingewikkelde thematieken te begrijpen. Onderzoekend leren, blijkt uit dit onderzoek de meest aangewezen methode om de hoofdcomponent in te bouwen. Leerlingen ontwikkelen hierbij niet alleen inzicht, maar ook een onder-zoekende grondhouding, informatievaar-digheden en mediawijsheid. Een onder-zoekende grondhouding start met het stellen van vragen bij maatschappelijke of ecologische structuren en tendensen zo-wel op lokaal of internationaal niveau. Een sterke onderzoeksvraag formuleren, is echter niet vanzelfsprekend. Onderzoeks-vragen moeten tegelijk uitdagend en on-derzoekbaar zijn. Leerlingen hebben de neiging om snel vragen te formuleren, wat resulteert in vage of weinig uitdagende onderzoeksvragen. Een vraag als: Waarom ontspoorde het geweld in Darfur? is zowel onderzoekbaar als uitdagend.

Daarnaast omvat een onderzoekende grondhouding de wil en vaardigheden om zich kritisch en diepgaand te informeren. Dit kan op verschillende manieren: litera-tuuropdracht, interviews, excursie of een educatief spel. Er is ook niets mis met een sterke lezing door een expert of de leraar. Door de groter wordende afkeer van re-productief onderwijs, wordt kennis wel eens met het badwater weggegooid.

### **Mantle of the Expert**

De Mantle-of-the-Expert- methode (naar Heathcote, 1995) is een effec-tieve methode om een authentieke onderzoeksoopdracht te instrueren. Leerlingen nemen daarbij elk een ex-pertrol op in een bedrijf: manage-ment, ingenieur, human resources, aandeelhouders, ICT'ers. Het bedrijf wordt geconfronteerd met een pro-bleem: diversiteit binnen het bedrijf, duurzaamheidskwesties, een over-heidsmaatregel, publieke opinie is-sues. Leerlingen onderzoeken vanuit hun rol en aan de hand van dossiers het probleem. Ze creëren een sche-matische weergave van inspannin-gen die hun dienst kan leveren.

Vervolgens gaan ze in gesprek met elkaar en proberen tot een realis-tisch plan van aanpak te komen om het probleem op te lossen. Deze me-thode kan op diverse manieren

geïmplementeerd worden. Belangrijk is het creëren van een authentieke situatie met experts.

### **Onderzoeksgroepen (Caputsteen Mechelen)**

*Big Question:* Hoe beïnvloedt de klimaatverandering het leven op aarde?

*Werkvorm:* rollenspel/debat

Aan het begin van de lessenreeks deelt de leraar verschillende rollenkaartjes uit zodat er vier onderzoeksteams ontstaan: onderzoeksteam biodiversiteit, onderzoeksteam landbouw, onderzoeksteam zeeniveau en onderzoeksteam natuurrampen. Verder wordt er nog een groep aangeduid als beleidsmakers.

De verschillende onderzoeksteams krijgen bronnen rond hun onderzoeksgebied en halen hier informatie uit aan de hand van richtvragen. De beleidsmakers gaan langs in de groepjes en stellen vragen. Verder krijgen de beleidsmakers verschillende 'klimaatkaartjes' met oplossingen voor de problemen van elke groep, steeds met een prijskaartje aan. Bv.: natuurrampenfonds,

pesticiden voor exotische insecten, budget voor dijken.

In de tweede sessie start het klimaatdebat en bespreken de onderzoeksteams hun bevindingen en stellen ze eisen bv.: budget voor het bouwen van hogere dijken. De beleidsmakers moeten hierna een plan opstellen waarbij ze de klimaatkaartjes inzetten om aan de eisen van de teams te voldoen, zonder over hun budget te gaan. Als de teams het unaniem eens zijn eindigt het rollenspel en volg er een bespreking. Er kan gedifferentieerd worden door meer of minder klimaatkaartjes aan te bieden, de bronnen te geven of ze zelf te laten opzoeken en het budget verhogen of verlagen.

### **3. Een realistische opdracht**

**Werk vanuit een realistische opdracht die leerlingen aanzet tot actie.**

Wereldburgerschaps- en duurzaamheidseducatie onderstreept dat handelen een essentiële component is om tot impactrijk leren te komen. Naast het hoofd is er het hart en de handen of het 'al doende' leren aan de hand van een engagement, een toonmoment, een probleemoplossende-

of creatieve opdracht. Dit kunnen grote opdrachten zijn zoals een duurzame stad ontwerpen, een reportage maken, een afvalcampagne opzetten, een tentoonstelling uitwerken, maar ook kleinere opdrachten zoals brieven schrijven, een presentatie uitwerken, een advies formuleren of een beslissing nemen. Leerlingen kunnen zich ook engageren in bestaande organisaties, ngo's, vzw's, beslissingsorganen. Daarnaast kunnen leerlingen ook aan het werk gezet worden met ontwerp opdrachten waarin ze de rol van designer opnemen. Ze zoeken hierbij een oplossing voor een authentiek probleem en werken hun voorstel ook écht uit.

Bij opdrachten en projecten geldt veelal: hoe sterker de link met de realiteit of de eigen belevingswereld hoe sterker het leerproces. Enkel als jongeren zelf een situatie bevragen of geconfronteerd worden met iets dat hen onrechtvaardig lijkt, kan de wil ontstaan om iets te veranderen aan de huidige stand van zaken.

### **Landschapsfoto's (UC Leuven-Limburg)**

Vanuit een analyse van landschapsfoto's uit Syrië, stellen leerlingen het wereldwijde waterverbruik en watertekort in vraag. Ze komen tot het inzicht dat de oorlog in Syrië minstens voor een deel veroorzaakt werd door

droogte en buigen zich over hun eigen waterverbruik. Een groep leerlingen besluit om een sensibiliseringsfilmpje te maken, waarin ze een aantal zinvolle alternatieven die tot zuiniger waterverbruik op school leiden, willen belichten. Een andere groep zet een interviewproject uit, waarin ze mensen in de buurt willen interviewen om hun ideeën over waterverbruik te inventariseren en om met hen alternatieven te bespreken. De derde groep schrijft een open brief naar de minister en schepen van leefmilieu, waarin ze hun bekommernissen delen.

Actionsetting en planning is een belangrijke competentie binnen task-driven educatie. Leerlingen exploreren het probleem, structureren de informatie en bepalen een standpunt of mogelijke oplossingen. Op basis daarvan beslissen ze voor welke creatie of actie ze zich willen engageren. Leerlingen moeten hun acties ook concretiseren in een werkplan. Ze verdelen hierbij de taken en verantwoordelijkheden voor iedere fase. Het is noodzakelijk dat een planning heel concreet wordt uitgeschreven of weergegeven. Dit kan door een visualisatie op een muur of grote flap.

#### 4. Eigenaarschap geven

**Geef leerlingen eigenaarschap, verantwoordelijkheid en autonomie in hun leerproces.**

Wereldburgerschapsprojecten hebben enkel impact wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om een engagement op te nemen. Het hart is misschien wel de belangrijkste component in dit soort educatie. Betrokkenheid is noodzakelijk, om tot 'deep-level-learning' te komen. Maak leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces. Laat hen autonoom beslissingen nemen over wat en hoe ze leren. Daarnaast verhoogt het eigenaarschap van jongeren sterk als ze verantwoordelijkheid krijgen om aan levensechte uitdagingen binnen hun leefwereld te werken: druggebruik, genderdiscriminatie, cyberpesten, afvalbeleid op school.

##### **Sociaal engagement**

##### **Waterbaan, Deurne**

De leerlingen van het 6e jaar van de Waterbaan in Deurne bogen zich in het kader van hun eindwerk onderzoekscompetentie (ASO) of GIP(TSO) over een maatschappelijk vraagstuk in de eigen leefomgeving. Dit ontwerp-vraagstuk werd door hen vertaald in een concrete actie waarbij de leerlingen aan de slag gingen binnen

een zelf gekozen sociaal project ([www.giveaday.be](http://www.giveaday.be)). Vanuit hun persoonlijke interesse werden leerlingen via brainstorm- en creativiteitstechnieken steeds opnieuw uitgedaagd om zowel hun onderzoeksvraag als hun actie uitgebreid te verkennen alvorens keuzes te maken. Vanuit dit denkproces realiseerden ze een sociaal project via vrijwilligerswerk.

Vrijheid mag echter niet te koste gaan van veiligheid en overzicht. Wie zich onveilig voelt, zal op zoek gaan naar vertrouwde oplossingen. Leerlingen hebben behoefte aan structuur, stapstenen, modellen of handvatten om hun opdracht te realiseren. Deze kunnen de vorm aannemen van een stappenplan, een handelingswijzer, een lijst met evaluatiecriteria- of vragen. De leraar kan ook anticiperen op veel voorkomende moeilijkheden en fouten. Hierbij krijgen leerlingen extra aanwijzingen of sturing bij moeilijke stappen: 'scaffolds' of steigers. Belangrijk hierbij is dat deze ondersteuning net boven het niveau van de leerlingen ligt en geleidelijk aan wordt afgebouwd. Het is de bedoeling dat leerlingen steeds zelfstandiger kunnen werken en zichzelf uitdagen.



## Persoonlijk project UC Leuven-Limburg

Aan de lerarenopleiding kiezen studenten vanuit de duurzame ontwikkelingsdoelen (sdg's) zelf een thema dat ze interessant en relevant vinden voor hun onderwijsvakken. Vervolgens werken ze als groep een onderzoeksdossier, een digitaal leerpad en een rollenspel of een simulatiespel uit. Vervolgens nemen ze ook een individueel engagement. Opnieuw mogen ze kiezen voor een sdg én voor een eigen traject. Ze kunnen hun engagement meer cognitief opnemen (hoofd) meer artistiek (hart) of meer vanuit ervaringen en acties (handen). Sommigen werken spelen uit, anderen reportages, nog anderen nemen vrijwilligerswerk op in een organisatie die rond armoede of zorg werkt. Al deze engagementen presenteren ze in een beurs aan de opleiding.



Foto: Hannelore Verstappen



Kunstwerk: Enxhi Shehu

Foto: Hannelore Verstappen





Foto: Hannelore Verstappen

## 5. Zelfevaluatie

### Integreer zelfevaluatie die het leren zichtbaar maakt.

Het leerrendement neemt sterk toe wanneer leerlingen de verschillende stappen van hun leerproces expliciteren: benoemen van leerdoelen, motiveren van keuzes, uiting geven aan moeilijkheden, presenteren van resultaten, evalueren van het leren. Zelfevaluatie zet een ervaring, kennis of een emotie om in betekenisvol leren en laat toe om de transfer te maken naar andere contexten. Zelfevaluatie kan gedachten ook structureren, wat tot nieuwe inzichten kan leiden. Een realistische

zelfinschatting is echter niet vanzelfsprekend.

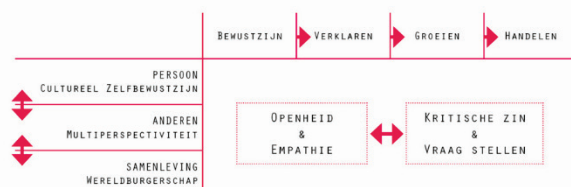
Zelfevaluatie kan je als leraar op verschillende manieren inbouwen, maar in essentie gaat het om open vragen stellen waarvoor geen juist of fout antwoord bestaat. Door leerlingen de vraag te stellen “wat maakt dat je dat zegt?” of “Hoe weet je dat?” stimuleer je hen om hun mening of visie te beargumenteren. Zelfevaluatie koppel je als leraar bij voorkeur aan duidelijke momenten of instrumenten. Dat kan een intervisie zijn, maar ook een logboek, een blog, een vragenmuur, een demonstratie of een portfolio. Het voordeel van intervisies in kleine groep, is dat leerlingen zich niet alleen bewust worden van hun eigen leerproces, maar ook van het verschil met anderen. Bij een demonstratie vormt het uitnodigen van experts een meerwaarde. Overigens hoeft zelfevaluatie niet altijd verbaal te zijn. Leerlingen kunnen ook expressief reflecteren: foto's, kleuren, bewegingen, slogans, poëzie, metaforen. Een creatieve reflectie versterkt veelal het betekenisgevingsproces, maar vergt oefening.

## Een zelfevaluatie-instrument wereldburgerschap

Binnen UCLL werd een reflectie-instrument gebruikt dat enkele wereldburgerschapscompetenties clustert.

Dit instrument onderscheidt 3 competentie-niveaus: persoon, ander en samenleving en 4 groei-niveaus: bewustzijn, verklaren, groeien en handelen. Binnen elke competenties kun je groeien van bewustzijn naar handelen. Samengevat levert dit onderstaande tabel op:

*Fig.: Zelfevaluatie-instrument wereldburgerschap*



We beschrijven kort de verschillende competentie-niveaus

### Cultureel zelfbewustzijn

Binnen deze competentie evalueren studenten/leerlingen in hoeverre ze zich bewust zijn van hun eigen culturele referentiekader. Mensen die cultureel zelfbewust zijn, kennen hun eigen culturele voorkeuren en

interesses. Ze zijn zich bewust van hun eigen cultuur, referentiekader en wereldbeeld en dus ook van diens beperkingen en rijkdom. (van Heusden, 2010)

Daarnaast impliceert cultureel zelfbewustzijn dat leerlingen trachten te verklaren waarom ze doen wat ze doen en denken wat ze denken. Cultureel zelfbewuste mensen geven duiding aan hun eigen handelen. Ze trachten inzicht te krijgen in de herkomst van de eigen culturele meningen, veronderstellingen, voorkeuren, interesses en verwachtingen.

Ten derde omvat cultureel zelfbewustzijn de intentie om cultureel maatschappelijk te groeien. Cultureel zelfbewuste mensen staan open om nieuwe cultuuruitingen of fenomenen in de samenleving te leren kennen. Ze willen zich cultureel verruimen en verdiepen. Ze zijn nieuwsgierig en verrijken zich met nieuwe kennis en inzichten over cultuur en samenleving. Tot slot beperkt cultureel bewustzijn zich niet tot het mentale, maar vertaalt zich ook in gedrag. Cultureel zelfbewuste mensen gaan naar voorstellingen, willen op reis gaan, lezen graag, knopen gesprekken aan met anderen, tekenen, ontwerpen, enzovoort.

### **Multiperspectiviteit**

Onder de competentie multiperspectiviteit evalueren leerlingen of studenten in hoeverre ze in staat zijn om het perspectief van anderen te begrijpen. Dit houdt ook in dat ze zich ervan bewust zijn dat hun perspectief maar één van de vele evenwaardige perspectieven is.

Een eerste stap naar multiperspectiviteit is bewust worden van deze verschillende standpunten. Iedere situatie percipiëren verschillende mensen of groepen op een andere manier. Een oorlog kunnen we bijvoorbeeld verklaren vanuit politiek, economisch, cultureel, territoriaal, sociaal, religieus en/of technologisch perspectief.

Daarnaast houdt multiperspectiviteit de wil in om de ander te begrijpen en dus om een standpunt of gedrag te verklaren. Dat vergt empathie en compassie: geen medelijden, maar inlevingsvermogen in een fundamenteel verschillend perspectief dan het jouwe. Concreet kan empathie zich vertalen in het stellen van bijvoorbeeld volgende vragen: waarom ervaren sommige meisjes het dragen van een hoofdoek als emancipatorisch, terwijl anderen in die hoofdoek het tegendeel zien?

Ten derde houdt multiperspectiviteit de intentie in om te groeien en dus andere culturele, religieuze, etnische, genderspecifieke, leeftijdgebonden, seksuele perspectieven te leren kennen. Mensen die werken aan multiperspectiviteit, zoeken antwoorden op vragen als: hoe geven andere mensen en groepen betekenis aan de werkelijkheid? Welke verschillen zijn er tussen mensen en samenlevingen?

Tot slot impliceert multiperspectiviteit ook handelen. Het gaat om het andere perspectief te erkennen, open staan voor anderen, actief nieuwe ontmoetingen opzoeken, respectvol omgaan met andere mensen of situaties, ook als die moeilijk zijn, in dialoog treden, conflicten trachten te beheersen, zorg voor mensen met een andere achtergrond, origine of cultuur, zich kritisch te informeren, e.d.

### **Wereldburgerschap**

Wereldburgerschap gaat om inzicht in de onderliggende maatschappelijke structuren. Wereldburgerschap omvat volgens UNESCO drie conceptuele dimensies: cognitief (hoofd), de socio-emotioneel (hart) en gedrag (handen) (UNESCO, 2015).

Binnen de dimensie 'hoofd' ligt de nadruk op het analyseren van de structurele oorzaken, van de huidige machtsverhoudingen, van het dominante discours en van de stereotype beeldvorming. Hier staan competenties centraal als (Wilschut, 2012):

- ◆ Contextualiseren: het plaatsen van gebeurtenissen en handelingen in hun geografische en historische context.
- ◆ Conceptualiseren: inhoudelijk betekenis en invulling geven aan maatschappelijke begrippen, instellingen, partijen en processen. (vb. democratie, vrijheid, mensenrechten, duurzaamheid, verkiezingen, participatie, solidariteit, rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid, vrede, rechten, plichten, ecologie, wetgeving, ondernemerschap, moraliteit)
- ◆ 'Glokaal' denken: de invloed van internationale gebeurtenissen en handelingen op lokale situaties herkennen en bewust zijn van het effect van eigen handelingen op internationale problemen.
- ◆ Connectief denken: de wederzijdse verbanden tussen ecologische, economische, (geo) politieke, sociale, culturele,

religieuze, technologische tendensen op internationaal en lokaal vlak herkennen en benoemen.

Binnen de dimensie 'hart' gaat het om competenties die nauw samenhangen met multiperspectiviteit:

- ◆ Empathie: het inleven in de noden, perspectieven en handelingen van anderen. Begrip en gevoeligheid ontwikkelen voor verschillen, maar eveneens voor de medemenselijkheid.
- ◆ Verbondenheid: zich betrokken voelen op een gebeurtenissen veraf. Zich evenzeer betrokken voelen en bewust worden van hun meervoudige gemeenschap (familie, vrienden, school, buurt, stad, land, ...)
- ◆ Respect: een respectvolle houding tonen ten opzichte van anderen en de wereld. Dit aspect houdt een zorgvolle houding in.
- ◆ Waarden: waardenkaders onderzoeken en hun invloed op gebeurtenissen inschatten.

Tot slot is de dimensie 'handelen' essentieel. UNESCO stelt daarom de volgende competenties centraal:

- ◆ Communiceren: het bespreken van maatschappelijke en ecologische vraagstukken met anderen op een heldere en open manier.
- ◆ Argumenteren: het beargumenteren van het eigen standpunt op een onderbouwde, op informatie gebaseerde en onderzoekende manier.
- ◆ Engageren: zin voor in initiatief en ondernemingszin tonen; een constructieve bijdrage leveren aan een maatschappelijk of ecologisch probleem of vraagstuk.
- ◆ Creëren: het inzetten van de eigen creatiekracht met zijn mogelijkheden en beperkingen om constructief bij te dragen aan een maatschappelijk en ecologisch engagement.
- ◆ Samenwerken: open staan voor samenwerking met personen en organisaties; participeren evenementen en projecten die eveneens een maatschappelijk en ecologisch engagement opnemen.

## 6. Verbinding

**Streef naar verbinding op meerdere niveaus.**

In de verschillende onderwijspraktijken rond wereldburgerschap (burgerschap en duurzaamheid) waardeerden de deelnemers steeds de talrijke connecties, samenwerkingen en partnerschappen die werden gesmeed. We onderscheidden daarbij connecties op vijf niveaus: tussen leerlingen (1), vakken (2), factoren (3), school-domeinen (4) en partners (5).

Verbinding tussen leerlingen impliceert een coöperatieve leeromgeving waar teamwerk en het leren van en met elkaar een dieper leerproces faciliteert. Door samen te werken en te overleggen, stimuleer je de actieve betrokkenheid van leerlingen en gaan leerlingen vaker nieuwe ideeën of oplossingen ontwikkelen. Interactie en dialoog laten ook toe elkaars waarden en visie te verkennen. Bovendien is er een grotere transfer van het geleerde naar nieuwe situaties.

Verbinding tussen kennisdomeinen of vakken is eveneens een meerwaarde. Wereldburgerschafts-kwesties zijn niet in een vakje te duwen. Het gaat om complexe vraagstukken die veelal meervoudige oplossingen op verschillende vlakken vragen. De discussie of (wereld)burgerschap of al dan niet binnen een vak dan wel in projectonderwijs thuishoort is - zeker in het licht van de nieuwe sleutelcompetenties - irrelevant.

Verbinding betekent ook verbanden leggen tussen verschillende factoren die een situatie beïnvloeden. Een belangrijke doelstelling en methodiek binnen burgerschap en duurzaamheid is systeemdenken. Systeemdenken stelt dat je de werkelijkheid pas kan begrijpen als je de relaties kan ontdekken tussen verschillende componenten, domeinen, gebeurtenissen, factoren of niveaus.

Essentieel hierbij is het visualiseren van deze verbanden, bijvoorbeeld in de vorm van een mindmap, een cyclus, een tijdsbalk, een roadmap, een kaart, een boom, een visgraat. Door verbanden te leggen, vormen leerlingen een totaalbeeld.

Daarnaast kan verbinding zich ook situeren binnen de school. Experts geven aan dat effectief werken aan wereldburgerschap een 'whole school- benadering' vraagt. Dit is een holistische benadering, die werkt op verschillende vlakken en in zo veel mogelijk geledingen van de school: logistiek, professionalisering, curriculum, schoolvisie, partnerschappen. In essentie komt het neer op participatie, samenwerking en wederzijds leren tussen leraren, leerlingen en directie. Een 'whole school approach' vraagt om een attitudeverandering en een transparante en planmatige aanpak.

Tot slot is de verbinding tussen school de gemeenschap of buurt heel verrijkend. Niet alleen laat de samenwerking met

partners toe om te werken aan levens-echte uitdagingen. De ondersteuning van ouders, bedrijven, buurtorganisaties, andere scholen, ngo's zorgt ook voor een breder netwerk en dus een krachtigere inbedding van de onderwijspraktijk.

### **Twinning aan UCLL**

Tijdens de belevingsdagen werden studenten aan de lerarenopleiding getwind met een leerling, cliënt of cursist met een andere achtergrond. Ze gingen op pad met bijvoorbeeld anderstalige nieuwkomers, kansarmen, OKAN-leerlingen, leerlingen in tweede kans onderwijs, buitenlandse studenten en leerlingen in Time out. De activiteiten waren heel uiteenlopend: ze verkenden de stad, bespraken hun voedingsgewoontes, ontwierpen hun ideale stad, maakten kennis met het erfgoed van de school of gingen eenvoudigweg in gesprek over hun interesses en gewoontes.

### **Conclusie**

Uit dit onderzoek blijkt dat het onderwijzen van burgerschap en duurzaamheid wereldburgerschap gebaat is bij het gebruiken van een zestal ontwerpprincipes:



1. Zorg voor een authentieke of artistieke ervaring die vragen en tegenstrijdige gevoelens oproept.
2. Integreer onderzoekend leren waarbij leerlingen inzicht over de thematiek verwerven door zich kritisch en diepgaand te informeren.
3. Werk vanuit een realistische opdracht die leerlingen aanzet tot actie.
4. Geef leerlingen eigenaarschap, verantwoordelijkheid en autonomie in hun leerproces.
5. Integreer zelfevaluatie die het leren zichtbaar maakt.
6. Streef naar verbinding op meerdere niveaus: tussen leerlingen, vakken, factoren, schooldomeinen, partners.

Deze principes bieden niet alleen goede handvatten bij het ontwerpen van een eigen project of een lessenreeks m.b.t. wereldburgerschap. De principes kunnen daarnaast het leerrendement verhogen en het eigenaarschap van de leerlingen versterken.

## Literatuur

Boix Mansilla V. & Jackson, A., (2011) *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: CCSSO, Asia Society Partnership for global learning.

Council of Europe (2016) *25th Session of the Council of Europe Standing*

*Conference of Ministers of Education: "Securing democracy through education": The development of a Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Brussels.

Diversiteit in Actie (2018) *Multiperspectiviteit*. Opgehaald van DIVA: <http://www.diversiteitinactie.be/themas/sociaal-cultureel-bewustzijn/professionalisering/multiperspectiviteit>

Europese Commissie (2007) *Sleutelcompetenties voor een leven lang leren – Een Europees Referentiekader*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen onderwijs en opleiding.

Europese Unie (2016) *Cultural awareness and expression handbook*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE (2012) *Citizenship Education in Europe*. Brussel: Europese Commissie.

Gellens, S., Deweerdt, L., Enckels, M. (2018) *Groeien in actief burgerschap. Samen leren samenleven*. Gent: Politeia.

GO! (2018) *Leerlijn Actief Burgerschap*. Opgehaald van <http://pro.go.be/blog/Documents/LEERLIJN%20ACTIEF%20BURGER-SCHAP%2027062018.pdf>

Heathcote, D., Bolton, G. (1995) *Drama for learning, Mantle of the Expert Approach to Education*. Pearsons education, Londen.

Howard, Z. & Davis, K. (2011). *From Solving Puzzles to Designing Solutions: Integrating Design Thinking into Evidence Based Practice*. Evidence Based Library and Information Practice, 6(4), 15–21.

*Kleur Bekennen* (2018) *Onderwijs voor de toekomst die wij willen*. Opgehaald van Kleur Bekennen:  
<http://www.kleurbekennen.be/artikel/pleidooi-voor-wereldburger-schapseducatie>

Korevaar, K., Simons, J., Joris, M., & Hindrix, K. (2013) *ICOMs*. Opgehaald van ICOMs <http://www.internationalecompetenties.be/nl/icom/>

Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: PUP.

Marzano, R., Miedema, W. (2018) *Leren in vijf dimensies*. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs. Groningen: Van Gorcum.

OXFAM Education (2015) *Education for Global Citizenship. A guide for schools*. Oxford: Oxfam.

Perkins, D. N. (2014) *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.

Saey, M., (2014) *Jongeren worden wereldburgers: the Refugees Project*. Gent: Academia Press.

Schauvliege, J., & Smet, P. (2012) *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel.

Schauvliege, J., & Smet, P. (2013) *Doorgroeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel.

UNESCO (2013) *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Parijs: UNESCO.

UNESCO (2014) *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Parijs: UNESCO.

UNESCO (2015) *Global Citizenship Education, Topics and learning objectives*. Parijs: UNESCO.

UNESCO (2015) *Rethinking Education. Towards a global common good?* Parijs: UNESCO.

UNESCO (2017) *Education for sustainable development goals, learning objectives*. Parijs: UNESCO.



Van den Branden, K. (2015) *Onderwijs voor de 21ste eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.

Van Heusden, B. (2010) *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van Ongevalle, J., Knipprath, H., e.a. (2015) *Wereldburgerschapeducatie op maat. Behoeftesonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs*. Leuven: Kleur Bekennen, HIVA, KULeuven.

Westheimer, J. (2015) *What kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.

Wilschut, A., van der Hoek, B., Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I. (2012) *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum mensen maatschappijvakken.

**Dit artikel kwam tot stand in het kader van het Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (2017-2019): Global Citizenship Education, verankering van wereldburgerschap in een hervormd secundair onderwijs en een vernieuwde lerarenopleiding**

**Meer informatie zie: [wereldburgerschapeducatie.ucll.be](http://wereldburgerschapeducatie.ucll.be)**

# “Hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten.”

## Een onderzoek naar het nemen van een historisch perspectief door middel van simulatie

Hoe leer je leerlingen een historisch perspectief te nemen? In het geschiedenisonderwijs is dit een belangrijke vaardigheid, maar er is niet veel lesmateriaal voor docenten om deze vaardigheid aan leerlingen te leren. Deze studie onderzocht daarom de mogelijkheden van een lessenserie waarin het naspelen van een conferentie centraal stond. Uit de resultaten bleek dat de simulatie van de conferentie een historisch perspectief bij leerlingen kan ontwikkelen. Het ontwikkelde lesmateriaal kan als basis dienen voor docenten en onderzoekers die leerlingen een historisch perspectief willen laten nemen.

*Koos Sikkema (docent geschiedenis bij het CSG Wessel Gansfort, k.sikkema@csg.nl).*

*Laurin Thole (docent geschiedenis bij het CSG Wessel Gansfort, l.b.thole@csg.nl).*

*Tim Huijgen (lerarenopleider bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis bij het H.N. Werkman College Stadslyceum, t.d.huijgen@rug.nl).*

*Albert Logtenberg (lerarenopleider bij de Universiteit van Leiden en Hogeschool van Amsterdam, a.logtenberg@hva.nl).*

### Inleiding

Van Drie en Van Boxtel (2008) betogen dat historisch redeneren een kernactiviteit moet zijn in de geschiedenisles. Historisch redeneren is volgens hen een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert teneinde historische verschijnselen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren. Een leerling dient daarbij bijvoorbeeld historische vragen te stellen, te contextualiseren en gebruik te maken van historische begrippen.

Bovendien dienen argumenten gebaseerd te zijn op bewijs uit bronnen. Deze visie is inmiddels doorgesijpeld in de discussie over het Nederlandse geschiedenisonderwijs. De Vereniging voor Geschiedenisdocenten in Nederland (VGN) heeft bijvoorbeeld in drie visiestukken aangegeven dat het historisch denken en redeneren van leerlingen een grotere rol moet krijgen in het curriculum (Van der Kooij & Van der Schans, 2018).

Om historisch te kunnen denken en redeneren, is het noodzakelijk om

een historisch perspectief te nemen (Hartmann & Hasselhorn, 2008). Alleen door rekening te houden met de historische context en de persoonlijke omstandigheden van iemand, kunnen leerlingen beslissingen en acties van historische personen verklaren en interpreteren (Huijgen, 2018). Leerlingen vinden het echter lastig om een historisch perspectief te nemen bij het bestuderen van historische verschijnselen (Wineburg, 2001).

In deze studie is onderzocht in hoeverre het nemen van een historisch perspectief bij havo-3 leerlingen wordt gestimuleerd door het naspelen van een conferentie. Hoe nemen leerlingen een historisch perspectief? Hoe vaardig zijn zij geworden in het nemen van een historisch perspectief en wat vinden zij belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief?

## Theoretisch kader

### *Het nemen van een historisch perspectief*

In de literatuur worden verschillende definities gehanteerd om de vaardigheid van het nemen van een historisch perspectief te beschrijven (e.g., Dulberg, 2002; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen, 2018). In alle definities staat echter centraal dat leerlingen zich kunnen verplaatsen in een historisch persoon met als doel het verklaren van zijn of haar emoties, acties, keuzes of beslissingen. Om dit te bereiken is vaak een cognitieve (e.g., Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift, & Holthuis,

2017) en een affectieve (e.g., Endacott & Brooks, 2013) verbinding nodig tussen een leerling en een historisch persoon. Met een cognitieve verbinding wordt bedoeld dat de leerling begrijpt en kan verklaren waarom iemand in het verleden iets heeft gedaan. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling gebruik maakt van kennis over de economische situatie in Duitsland in de jaren 1930 om te verklaren dat de NSDAP veel stemmen kreeg bij verschillende verkiezingen (Hartmann & Hasselhorn, 2008). Met een affectieve verbinding wordt bedoeld dat de leerling kan herkennen en uitleggen welke relevante emoties een historisch persoon heeft gehad. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling zich voor kan stellen dat het niet leuk was om als inwoner van een Griekse stadstaat jouw slaven te verliezen (Endacott & Pelekanos, 2015). Het nut van een affectieve verbinding staat echter ter discussie (e.g., Lévesque, 2008), want in hoeverre zijn op het oog herkenbare gevoelens als boosheid, angst en vreugde bij verschillende gebeurtenissen hetzelfde? Tevens is het bij het nemen van een historisch perspectief belangrijk dat leerlingen niet vanuit hun hedendaagse waarden en normen historische gebeurtenissen bestuderen. Leerlingen moeten zich bewust zijn van het mogelijk aanwezige presentisme bij het onderzoeken van het verleden (Huijgen, 2018). Wij definiëren historisch perspectief nemen in dit onderzoek als de vaardigheid om te verklaren hoe mensen

in het verleden hun wereld bekeken en hoe ze erop reageerden in verschillende tijden en plaatsen. Dit houdt in dat de leerling zich kan verplaatsen in een historisch persoon om de emoties, acties, keuzes en beslissingen van deze persoon te begrijpen.

### *Het belang van historische context en multiperspectiviteit*

Zonder gebruik te maken van contextkennis mislukt het nemen van een historisch perspectief (Huijgen, 2018). Van Boxtel en Van Drie (2012) omschrijven historisch contextualiseren als de vaardigheid om een gebeurtenis te plaatsen in de context van tijd, historische plaats en lange termijn of korte termijn ontwikkelingen die invloed hebben op deze gebeurtenis. Endacott en Brooks (2013) benadrukken daarom het belang van het besef van het verschil van de sociale, politieke en culturele normen van de onderzochte tijdspanne met het heden. Tevens vinden zij kennis van de gebeurtenissen voorafgaand aan de historische situatie en andere relevante gebeurtenissen die tegelijkertijd plaatsvonden, belangrijk bij het creëren van een historische context. Voor het creëren van een historische context dien je verder rekening te houden met verschillende dimensies, zoals een geografische, chronologische, sociaal-politieke, sociaal-economische en sociaal-culturele dimensie (Huijgen, 2018).

Verder is multiperspectiviteit belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief. Stradling (2003) definieert dit als een manier van kijken naar historische gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen, culturen en samenlevingen vanuit verschillende perspectieven. In deze definitie is een perspectief een weergave die wordt beperkt door het standpunt van de persoon. Deze is gebonden aan tijd en plaats. Om een goed beeld te krijgen van een gebeurtenis is het dus van belang dat er bronnen worden bestudeerd die verschillende perspectieven bevatten.

### *De kracht van simulaties*

In de literatuur worden verschillende werkvormen genoemd die mogelijk het nemen van een historisch perspectief bevorderen. Een zeer krachtig potentiële werkvorm is simulatie (Rantala, 2011; Rantala, Manninen, & Van den Berg, 2015). Simulatie is het nabootsen van een (historische) gebeurtenis (Moorehouse, 2008). Deygers, Jacobs, Nauwelaerts, en Wauters (2012) bevestigen de kracht door aan te geven dat 80% van 93 leerlingen in het secundair onderwijs in België, door perspectiefwisseling, zich beter kan inleven in historische personages en leerinhouden beter kan onthouden.

Een simulatie bestaat doorgaans uit drie fases; (1) de voorbereiding, waarbij leerlingen de context van de historische persoon onderzoeken, (2) de uitvoering, waarbij leerlingen zich in de historische

persoon verplaatsen en (3) een reflectiefase, waarbij terug wordt gekeken op de inleving (e.g., McCall, 2012). De Leur (2019) bespreekt in haar recent verschenen proefschrift tevens belangrijke ontwerpprincipes voor drama-taken waarbij leerlingen zich een beeld van het verleden vormen. Vanuit haar bespreking van de literatuur zijn zulke taken effectief als leerlingen verschillende bronnen krijgen aangereikt, aan de slag gaan met authentiek historische actoren waarover gedetailleerde informatie beschikbaar is en waar leerlingen actief betrokken zijn bij het bedenken en uitvoeren van het scenario. Van docenten wordt verwacht dat ze een veilig klasklimaat kunnen scheppen, een positieve attitude hebben met betrekking tot drama-taken en in staat zijn om de taken (formatief) te evalueren en daarbij rekening moeten houden met individuele verschillen. Tot slot wordt benadrukt dat een nabespreking van de taak van belang is.

#### *Onderzoeksvraag*

Uit de literatuur blijkt dat een simulatie het nemen van een historisch perspectief kan bevorderen. In Nederland is er echter weinig onderzoek uitgevoerd dat zich richt op de mogelijke effecten van deze werkvorm. Om deze reden is het naspelen van een historisch conferentie onderzocht. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: in hoeverre

bevordert het naspelen van een conferentie het nemen van een historisch perspectief bij havo-3 leerlingen? Voor het geven van een antwoord op de onderzoeksvraag zijn drie deelvragen geformuleerd:

- ◆ Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?
- ◆ Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?
- ◆ Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?

#### **Methode**

##### *Deelnemers en onderzoeksinstrumenten*

Het onderzoek werd uitgevoerd in een klas van 21 havo-3 leerlingen, waarvan 11 jongens en 10 meisjes in de leeftijd van 14 tot 16 jaar zaten. Twee leerlingen, een jongen en een meisje, zijn doubleurs en hebben deze lessenserie vorig schooljaar ook doorlopen. Voor elke deelvraag van dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet om een zo rijk mogelijk beeld te creëren (zie Tabel 1).

**Tabel 1.***Deelvragen met gekoppelde onderzoeksinstrumenten*

Deelvragen	Onderzoeksinstrumenten
1. Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?	Observatie van de conferentie
2. Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?	Controleopdracht + hardopdenk casus
3. Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?	Vragenlijst

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag is de conferentie geobserveerd door twee docenten geschiedenis. Aanvullende geluidsopnames zijn gemaakt, omdat het onmogelijk was tijdens de conferentie iedereen goed te observeren. Door middel van een observatieformulier (zie Tabel 2 voor de lege versie) is vastgesteld of leerlingen bijvoorbeeld een historisch perspectief nemen, verwijzen naar bronnen, multiperspectiviteit laten zien en/of gebruik maken van kennis van de historische context. De onderdelen en

categorieën zijn opgesteld om antwoord te kunnen geven op de eerste onderzoeksvraag en gebaseerd op een bestaand analyseschema van Huijgen et al. (2017) die ook uitgaan van het gebruik van verschillende vormen van contextkennis, de rol van historische personen en of leerlingen gebruik maken van bronnen als belangrijke elementen bij het nemen van een historisch perspectief. Alle observaties zijn door twee docenten onafhankelijk van elkaar ingevuld.

**Tabel 2.***Leeg observatieschema*

Onderdeel	Categorie	Voorbeeld	Aantal keren geobserveerd
Historisch perspectief nemen	Inleven in partij	Wij vinden dit omdat... Ons doel is...	
	Positie in de oorlog	Wij willen dit bereiken met de oorlog... Onze bondgenoten...	
Brongebruik	Verwijzen	Volgens de bron... Dankzij de bron weten we dat...	

Multiperspectiviteit	Rekening houden met een ander	We snappen dat jullie dat zo zien... We willen jullie tegemoetkomen...
Presentatie	Inleving rol onderhandelaar	Ik spreek namens... Je zegt dit, daar wil ik graag op reageren...
Context algemeen	Informatie ter argumentatie	Voorbeelden van chronologische, geografische, sociaaleconomische en sociaal-politieke kennis.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag maakten de leerlingen individueel een controleopdracht (zie Appendix A). De leerlingen moesten bij deze opdracht aangeven in hoeverre verschillende historische personen of groepen blij waren met het Tet-offensief. Voor de term 'blij' is gekozen, omdat een leerling direct een duidelijk beeld heeft bij deze term. Andere termen, zoals 'een positieve houding' zijn minder duidelijk voor leerlingen. Vervolgens moesten leerlingen hun keuze uitleggen. Bij deze opdracht wordt een onderscheid gemaakt tussen cognitieve verbanden, affectieve verbanden en contextkennis. Met cognitieve verbanden worden keuzes bedoeld waarom een historische actor iets vindt of doet. Bijvoorbeeld "Ho Chi Minh is blij met het Tet-offensief, omdat hij hierdoor op de langere termijn de winnaar was van de oorlog." Met affectieve verbanden

(redenen) worden keuzes bedoeld waarom een historische actor iets voelt, bijvoorbeeld "Een Noord-Vietnamese soldaat was niet blij met het Tet-offensief, omdat hij bang was dood te worden geschoten." Met contextkennis wordt een historische context buiten de historische actor bedoeld, bijvoorbeeld "Het Napalm meisje was niet blij met het Tet-offensief, omdat veel landgenoten omkwamen." Door middel van een rubric (zie Tabel 3), werden scores toegekend. De rubric is gebaseerd op een studie van Jensen (2008) die ook werkt met drie niveaus voor het inleven in een historisch persoon. Geeft de leerling geen enkele cognitieve, affectieve of contextuele reden, dan is de score '1'. Wordt er een enkele cognitieve, affectieve of contextuele reden gegeven dan is de score '2'. Worden er meerdere cognitieve, affectieve of contextuele redenen gegeven dan is de score '3'.



**Tabel 3.***Rubric controleopdracht*

Categorie	Voorbeeld	Score 1 (level 1)	Score 2 (level 2)	Score 3 (level 3)
Bij de uitleg in hoeverre een historisch persoon blij was met het Tet-offensief laat de leerling een cognitieve verbinding zien.	De historisch persoon had de kennis/overtuiging/ opvatting/...	De leerling laat geen cognitieve verbinding zien.	De leerling laat een beetje cognitieve verbinding zien.	De leerling laat veel cognitieve verbinding zien.
Bij de uitleg in hoeverre een historisch persoon positief stond tegenover het Tet-offensief laat de leerling een affectieve verbinding zien.	De historische persoon voelde/haatte/wanhoopte/was trots/...	De leerling laat geen affectieve verbinding zien.	De leerling laat een beetje affectieve verbinding zien.	De leerling laat veel affectieve verbinding zien.
De leerling maakt gebruik van historische contextkennis.	De historische persoon vond dit, omdat de politiek/ maatschappij/economie...	De leerling maakt geen gebruik van historische context.	De leerling maakt gebruik van een soort historische context.	De leerling maakt gebruik van verschillende soorten historische context.

*Noot: Het Tet-offensief van 30 januari 1968 was een aanval van de Vietcong op de Amerikanen in de Vietnamoorlog.*

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, is tevens bij drie van de 21 leerlingen een hardop-denken casus (zie Appendix B) afgenomen. Het onderwerp van deze opdracht sloot aan op de behandelde stof. De casus gaat over de Zuid-Vietnamese jongen Duy van 15 jaar. Tijdens het Tet-offensief verstoopt hij een Vietnamese jongen. Pas op zijn sterfbed vertelt hij dit verhaal aan zijn kinderen. De leerlingen bedenken of de bijbehorende stellingen een reden zijn waarom Duy het verhaal nooit aan zijn kinderen heeft verteld. De antwoorden van de leerlingen zijn

getranscribeerd. Aan de hand van een codeerschema (zie Tabel 4) is gecontroleerd in hoeverre de leerlingen een historisch perspectief innamen. Per subcategorie is een voorbeeld van de uitspraken van de leerlingen opgenomen. Het codeerschema is gebaseerd op een bestaand codeerschema van Huijgen et al. (2017), die wilden weten in hoeverre presentisme bij leerlingen aanwezig was, hoe leerlingen zich inleven in een historisch persoon, welke contextkennis ze gebruiken en hoe zij de inleefstaak aanpakten.

**Tabel 4.***Codeerschema hardop-denk casus*

Categorie	Subcategorie	Voorbeeld*
Presentisme	Mensen in het verleden zijn stom.	Wat raar dat hij dat deed. Dat zou ik nooit doen.
	Aannemen dat mensen in het verleden dezelfde normen en waarden hebben.	Hij snapt toch wel dat je dat niet kan maken.
Historisch empathie	Inleven in de persoon (cognitief)	Want als hij inderdaad een Noord-Vietnamees was en een geweer heeft gestolen dan is het eigenlijk soort schande wat die jongen heeft gedaan.
	Inleven in de persoon (affectief)	Ik denk dat het zijn eerste instinct was...
	Positie van de persoon in de samenleving betrekken	Als Zuid-Vietnamees kan je niet een Noord-Vietnamees helpen.
Historische context	Chronologische kennis gebruiken	Uiteindelijk is Zuid Vietnam communistisch geworden.
	Sociaaleconomische context gebruiken	Als kapitalistisch gezin ben je automatisch tegen het communisme.
	Sociaal-culturele context gebruiken	De verhouding tussen oudere en jongere mensen is anders.
Aanpak opdracht	De tekst gebruiken	In de tekst staat...
	Benadrukken wat mist of wat je niet weet.	Dat staat niet in het stuk...

*\*Het betreffen letterlijke quotes van leerlingen.*

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag hebben de leerlingen beschreven wat ze van de lessenserie vonden en welke onderdelen volgens hen helpen om een historisch perspectief te nemen (zie Appendix C). De kernvragen waren of ze het moeilijk of gemakkelijk vonden om zich in een historische persoon in te leven, of meerdere bronnen helpen bij het inleven, en of het vanuit verschillende standpunten naar een gebeurtenis kijken, helpt bij het inleven in een historisch

persoon. Naast eens of oneens, hebben een aantal leerlingen aangegeven geen mening te hebben over de stelling. Deze drie antwoordcategorieën zijn opgeteld om een conclusie over de hele klas mogelijk te maken.

### *De lessenserie*

Om een antwoord te geven op onze hoofdvraag is een lessenserie ontwikkeld bestaande uit een conferentie waarbij leerlingen vier partijen moesten vertegenwoordigen die te maken hadden met de Vietnamoorlog. Ter voorbereiding op de simulatie van de conferentie werden een aantal hoorcolleges (plenaire uitleg in klasverband) gegeven over de Koude Oorlog. De grote lijnen van de Conferentie van Jalta tot aan de val van de Sovjet-Unie werden daarin behandeld. De nadruk lag vooral op de conflicten die in deze periode aan de orde zijn geweest en de strijd tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. Zowel een geografische (dominotheorie), chronologische (tijdlijn), sociaal-politieke (protesten tegen de oorlog) als een sociaaleconomische context (verschillen en kenmerken kapitalisme en communisme) kwamen aan bod. Op deze wijze creëerden de leerlingen een brede historische context waarin de Vietnamoorlog zich

afspeelde. Ter aanvulling kregen de leerlingen een aantal opdrachten om ze te laten oefenen in het nemen van een historisch perspectief. Om inzicht te krijgen in de context, hebben ze bijvoorbeeld een sudokuopdracht gemaakt (Appendix D) en het analyseren van een protestlied (Appendix E) bevorderde het inleven in de tijd. Nadat de grote lijnen van de Koude Oorlog zijn behandeld, werd op de Vietnamoorlog ingezoomd. Allereerst moesten de leerlingen zich verdiepen in de verschillende partijen die aan de Vietnamoorlog deelnamen. De leerlingen moesten teksten uit een bronnenboek analyseren met behulp van een vragenlijst. De leerlingen dienden hiermee te laten zien dat ze uit meerdere teksten argumenten konden halen om een standpunt te verdedigen. Daarnaast werden ze geconfronteerd met verschillende perspectieven. De planning van de lessenserie is te vinden in Tabel 5.

**Tabel 5.***Overzicht lessenserie*

Les	Inhoud	Hulpmiddelen
1	Introductie lessenserie	Presentatie met uitleg en planning
2-3	Hoorcollege Koude Oorlog (1945-1953)	Historisch overzicht Koude Oorlog, Conferentie van Jalta tot en met de Koreaoorlog
3	Uitloop + sudokuopdracht	Presentatie historisch overzicht en sudokuopdracht
4-6	Hoorcollege Koude Oorlog (1953-1991)	Historisch overzicht, dood Stalin tot en met de val van de Sovjet-Unie
7	Protestlied opdracht	Opdracht protestlied
8	Propagandaposters maken	Opdracht propagandaposters
9	Vorbereiding toets	Proeftoets
10	Toets	Meerkeuzevragen historisch overzicht Koude Oorlog
11	Bespreking toets + uitleg conferentie	Bronnenboek met vragenlijst
12-14	Vorbereiden conferentie	Bronnenboek met vragenlijst
15	Conferentie	Observatie
16	Evaluatie conferentie	Vragenlijst, controleopdracht en hardopdenk casus

*Noot: De gehele lessenserie is op te vragen bij de eerste auteur.*

*De historische conferentie*

De conferentie is gebaseerd op de Akkoorden van Parijs van 1973. De leerlingen vertegenwoordigden in groepjes Zuid-Vietnam, de Vietminh, de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. De opdracht was om een vredesvoorstel ter tafel te brengen waarbij ieder groepje een standpunt moest innemen over de volgende onderwerpen: het Tonkin-incident, het Tet offensief, My Lai, de schuldvraag en de Vietnamoorlog. Pas een les voor de conferentie werden de groepjes ingedeeld en kregen de leerlingen te horen welke partij ze vertegenwoordigen. Hierdoor verhoogden

we de kans dat de leerlingen wisten welke verschillende belangen en standpunten alle partijen hadden. Om van dit laatste helemaal zeker te zijn, leverden de groepjes hun voorbereidingen in bij de docent en kregen ze hier formatieve feedback op. Tijdens de conferentie behandelden we de gebeurtenissen in drie rondes. De eerste ronde bestond uit het voorstellen van de partij en het uiteenzetten van de beoogde doelen. Tijdens de tweede ronde konden de partijen reageren op andere partijen en eventueel toenadering zoeken. De laatste ronde bestond uit het voorstellen van een oplossing. Tussen de rondes door

kregen de groepjes tijd om te overleggen wat ze ter tafel wilden brengen. In totaal kwamen de groepjes dus minimaal 12 keer aan het woord. Bij deze aanpak is er vooral rekening gehouden met de door De Leur (2019) besproken ontwerpprincipes van drama-taken waarbij leerlingen actief aan de slag gaan met het bedenken van een scenario op basis van bronnen en waarbij de docent formatief evalueert.

## Resultaten

### *Kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven*

Hoe nemen leerlingen een historisch perspectief? Gemiddeld gaven de vier partijen tijdens de conferentie 14 keer een argument met een verwijzing naar de

historische context (zie Tabel 6). Met 19.5 keer heeft de Noord-Vietnamgroep het meest gebruik gemaakt van kennis van de context om hun standpunt te verduidelijken. Bijvoorbeeld: "Wij van Noord-Vietnam hebben deze aanval uitgevoerd om Amerika van ons terrein af te krijgen, zodat de communisten in het zuiden in opstand konden komen." In dit citaat geeft de Noord-Vietnamgroep een verklaring waarom ze met het Tet-offensief zijn begonnen. Hierbij verwijzen ze naar een politieke en de geografische context. Amerika bezette op dat moment het Vietnamese grondgebied (geografisch) wat ervoor zorgde dat de communisten in Zuid-Vietnam niet in opstand durfden te komen (politiek). De groep verdiende hiermee twee scores op het gebruik van context.

## Tabel 6.

### *Geobserveerde onderdelen in de conferentie*

Onderdeel	Noord-Vietnam	Sovjet- Unie	VS	Zuid-Vietnam	Gem.
Gebruik maken van kennis van de context	19.5	15	10.5	11	14
Inleving (cognitief en affectief)	12	11	11.5	10.5	11.25
Multiperspectiviteit	7	10.5	5.5	7	7.5

Tijdens de conferentie lieten de vier groepen gemiddeld 11.25 keer zien dat ze zich konden inleven in een historisch partij. Dit betekent dat ze in bijna elke beurt lieten zien dat ze zich verplaatsten in de positie van Noord-

Vietnam, de Sovjet-Unie, de VS of Zuid-Vietnam. De leerlingen lieten echter weinig affectieve verbindingen met de historische partijen zien tijdens de conferentie. Alleen de VS-groep verwees eenmaal naar een emotie, maar koppelde er

verder geen actie aan. Meestal werd er gebruik gemaakt van cognitieve verbanden met de historische actor:

*“Wij van Zuid-Vietnam vinden dat de aanval moest gebeuren, want wij hadden van de bronnen Tioga Tours en history.com dat er Vietcong-strijders in het dorp waren, wat blijkbaar niet zo was, want er waren onschuldige vrouwen en kinderen. Achteraf hebben we er wel spijt van dat onze bondgenoot, de VS, dat gedaan heeft.”*

In dit citaat verwijst Zuid-Vietnam naar een cognitieve redenen waarom de VS hebben besloten om My Lai met Agent Orange te bombarderen. Hiermee laten ze zien dat ze zich kunnen verplaatsen in de beslissing om het dorp te vergiften.

De vier groepen lieten gemiddeld 7.5 keer zien dat ze de gebeurtenissen vanuit verschillende perspectieven konden bekijken. In dit onderzoek hield dit in dat ze rekening hielden met het standpunt van een andere partij. De Sovjet-Uniegroep heeft met 10.5 keer het meest laten zien dat ze vanuit meerdere perspectieven naar de oorlog keken.

### **Tabel 7.**

*Scores controleopdracht (klasgemiddelde)*

	Cognitief	Affectief	Context
Gemiddelde score	1.73	1.36	1.94

### *Vaardigheid van leerlingen*

Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie? Bij de controleopdracht moesten de leerlingen aangeven of een historisch persoon blij of niet blij was met het Tet-offensief. Daarnaast moesten ze een uitleg geven. De verschillende redenen zijn omgezet naar een cognitieve reden, een affectieve reden of een contextuele reden. Werd er geen reden gegeven dan scoorde de leerling een '1'. Werd er een enkelvoudige reden gegeven dan scoorde de leerling een '2', en wanneer er een meervoudige reden werd gegeven scoorde de leerling een '3'. De scores zijn te vinden in Tabel 7. De klas gaf met gemiddeld 1.94 keer het vaakst een contextuele uitleg. Dit betekent dat ze bijna bij elke vraag verwezen naar een historische context buiten de persoon. Gemiddeld werd 1.73 keer een cognitieve uitleg gegeven. Dit betekent dat de leerlingen vaak, maar niet bij elke vraag, verwezen naar een actie of mening van de historische persoon. Het minst werd een affectieve uitleg gegeven (1.36). Dit houdt in dat de leerlingen niet vaak verwezen naar een emotie van de historische persoon.

Om deze gegevens verder te onderzoeken hebben drie leerlingen na afloop van de lessenserie een hardop-denk casus uitgevoerd waarbij ze moesten aangeven of een stelling een goede reden was voor Duy om zijn kinderen niks te vertellen over een voorval tijdens de Vietnamoorlog. Alle drie de leerlingen lieten zien dat ze zich kunnen inleven in Duy. Zowel wanneer hij de verwilderde soldaat binnenliet als wanneer hij op zijn sterfbed het verhaal opbiecht. Op de vraag of Duy zich schaamt omdat hij de jongen nooit naar binnen had moeten laten komen, antwoordde leerling 2:

*“Ja, hij kon al die dingen in eerste instantie niet weten. (...) Het is alleen maar uit goedheid dat hij dat heeft gedaan. Maar ik snap dat als je het achteraf over gaat nadenken, snap ik hem ook wel, dat hij het misschien niet had moeten doen.”*

Leerling 2 kan zich dus verplaatsen in Duy van 15 jaar, die de verwarde soldaat binnenliet, en kan zich voorstellen dat Duy zijn hele leven zich hiervoor heeft geschaamd. Voor het inleven gebruiken de leerlingen zowel cognitieve verbindingen als affectieve verbindingen. Hierbij moet worden vermeld dat de vraagstelling vooral een affectieve verbinding uitlokt, omdat de stellingen gaan over een emotie. Alleen leerling 3 liet niet zien dat hij de positie van Duy in de samenleving betreft. Alle drie de leerlingen zijn

echter gevoelig voor presentisme. Opvallend is dat dit bij alle leerlingen het geval was bij stelling 5 (“Duy schaamt zich, omdat de jongen wel vocht voor zijn vaderland en hij niet”).

Bij het gebruik van historische contextkennis maakte alleen leerling 1 gebruik van alle drie de verschillende subcategorieën. De andere twee leerlingen lieten minstens een subcategorie niet zien. Desondanks gebruikten alle leerlingen contextinformatie bij de beantwoording van de stellingen. Alle drie de leerlingen gaven tevens aan dat ze te weinig wisten van de context om een goed antwoord te kunnen geven. Hiermee lieten de leerlingen zien dat ze zich bewust zijn dat kennis over de context een voorwaarde is om je te kunnen verplaatsen in een historische actor.

#### *Evaluatie van de lessenserie*

Welke onderdelen vinden leerlingen belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief? De les na de conferentie hebben 19 leerlingen een vragenlijst ingevuld. De antwoorden zijn in drie categorieën verdeeld; een positief antwoord, een negatief antwoord of geen mening. In Tabel 8 is een overzicht te vinden van de scores op de meest belangrijke vragen. Uit de analyse valt op te maken dat 16 van de 19 leerlingen aangeven dat verschillende bronnen helpen bij het inleven van een historisch persoon. Ze vinden dus voldoende contextinformatie belangrijk bij



het nemen van een historisch perspectief. Hetzelfde aantal leerlingen geeft aan dat

verschillende perspectieven helpen bij het inleven van een historisch persoon.

**Tabel 8.**

*Scores vragenlijst*

Stelling	Positief antwoord	Negatief antwoord	Geen mening
Inleven in een historisch persoon is makkelijk	7	8	4
Verschillende bronnen helpen bij het inleven	16	2	1
Gebeurtenissen van verschillende perspectieven bekijken is makkelijk	11	4	4
Verschillende perspectieven helpen bij het inleven	16	1	2

## Conclusie

*Hoe gebruiken leerlingen historische kennis, affectieve relaties en verschillende perspectieven bij het nemen van een historisch perspectief?*

De verschillende groepen zijn 12 keer aan het woord geweest tijdens de conferentie. Hierin lieten ze gemiddeld 11.25 keer zien dat ze zich kunnen verplaatsten in een historisch persoon. Kennis van de historische context was vooral belangrijk. Tijdens de conferentie werd er 14 keer per groep naar de historische context verwezen om hun argument kracht bij te zetten. Multiperspectiviteit kwam ook aan bod. In de 12 beurten verwezen de groepen gemiddeld 7.5 keer naar verschillende standpunten. Dit is gemiddeld in 62.5% van de beurten. Opvallend is dat er tijdens de conferentie haast niet werd verwezen

naar affectieve relaties met de historische actor. Volgens Endacott en Brooks (2013) is dit een voorwaarde voor het nemen van een historisch perspectief. Dit komt tijdens deze conferentie echter niet naar voren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de partijen (als landen) te abstract waren voor de leerlingen. De conferentie ging vooral over politieke onderwerpen waarbij emoties in mindere mate een rol speelden. De voorwaarde van een affectieve relatie met de historische actor voor het nemen van een historisch perspectief lijkt in dit onderzoek echter niet bevestigd te worden.

*Hoe vaardig zijn leerlingen in het nemen van een historisch perspectief na afloop van de lessenserie?*

De meeste leerlingen zijn na de lessenserie vaardig in het nemen van een

historisch perspectief. Uit de controleopdracht is op te maken dat een groot deel van de leerlingen na de lessenserie in staat is zich te verplaatsen in een historische persoon of partij. Bij de uitleg wordt vooral gebruik gemaakt van een contextuele en cognitieve uitleg. Slechts een drietal leerlingen gebruikt vaker een affectieve verbinding dan een cognitieve verbinding. Dit was ook het geval tijdens het naspelen van de conferentie (zie de conclusies van paragraaf 5.1). De hardop-denk casus laat zien dat drie leerlingen na de lessenserie verschillend presteren bij het nemen van een historisch perspectief. Ze kunnen alle drie zich tot op zekere hoogte verplaatsen in Duy, maar de een laat meer nuance zien dan de andere. Het lijkt erop dat dit heeft te maken met de hoeveelheid contextkennis die de drie leerlingen hebben. Waar ze niet zeker zijn van het antwoord, verwijzen ze dikwijls naar het gebrek aan informatie om tot een goed antwoord te komen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen weten dat voldoende kennis noodzakelijk is om zich te kunnen verplaatsen in een historische persoon. De link tussen contextkennis en historisch perspectief nemen komt in zowel de controleopdracht als de hardop-denk casus naar voren. Dit is in lijn met bevindingen uit bijvoorbeeld het promotieonderzoek van Huijgen (2018).

*Welke onderdelen zijn belangrijk bij het nemen van een historisch perspectief volgens leerlingen?*

De onderzochte leerlingen vinden voldoende informatie belangrijk bij het inleven in een historische persoon, net als het gebruik van multiperspectiviteit. Van de 19 leerlingen gaven 16 leerlingen in de vragenlijst aan dat zowel verschillende bronnen als verschillende perspectieven helpen bij het inleven in een historische actor. Veel leerlingen (n=14) gaven aan dat voldoende contextkennis een voorwaarde is voor het nemen van een historisch perspectief. Bij de hardop-denk casus gebruikten de leerlingen verschillende soorten contextinformatie bij het beantwoorden van de stellingen. Alle drie de leerlingen gaven aan dat bij een gebrek aan informatie ze zich niet goed konden inleven in Duy. Bij de controleopdracht was er ook een aantal leerlingen dat aangaf dat ze te weinig informatie hadden om zich te kunnen verplaatsen in een historische persoon. De onderzochte leerlingen zijn dus in zekere mate bewust van de voorwaarde van voldoende context voordat ze zich kunnen verplaatsen in een historische actor.

*5.4 Antwoord op de hoofdvraag: in hoeverre droeg de lessenserie bij aan het nemen van een historisch perspectief?*

Tijdens de conferentie lieten de leerlingen zien dat ze zich konden verplaatsen in de verschillende historische partijen. Daarbij

maakten ze veelvuldig gebruik van historische contextkennis en multiperspectiviteit. Uit de vragenlijst, de controleopdracht en de hardop-denk casus, komt naar voren dat de meeste leerlingen na de lessenserie in staat waren zich te verplaatsen in verschillende historische personen en partijen.

## Discussie en aanbevelingen

Een aantal resultaten zijn in lijn met bevindingen uit eerder onderzoek. Tijdens de hardop-denk casus zagen wij bijvoorbeeld dat een leerling zich wel kon verplaatsen in Duy, maar niet rekening hield met de tijd waarin dit zich afspeelde. Dit kwam ook naar voren in het onderzoek van Berti, Baldin en Toneatti (2009). Hetzelfde geldt voor het gebruik van presentisme wanneer de leerling te weinig contextinformatie had. Dit was een van de conclusies van het onderzoek van Hartmann en Hasselhorn (2008). Opvallend was echter het weinige gebruik van affectieve verbindingen bij het verplaatsen in de historische actoren. Volgens Endacott en Brooks (2013) is dit een voorwaarde voor het nemen van een historisch perspectief. In ons onderzoek lieten de leerlingen echter zien dat ze zich konden verplaatsen in historische personen, terwijl ze weinig tot geen gebruik maakten van affectieve verbindingen. Hierdoor staat ter discussie hoe Endacott en Brooks (2013) historisch perspectief nemen definiëren. In sommige

gevallen werden emoties wel ingezet om het gedrag van een historische persoon te verklaren, maar in de meeste gevallen niet. Uitzondering hierop waren de hardop-denk opdrachten. De leerlingen gebruikten daarbij regelmatig een affectieve verbinding. Dit kan echter aan de stellingen liggen. De leerlingen moesten namelijk een emotie verklaren. Uit vervolgonderzoek zou moeten blijken of en in hoeverre affectieve betrokkenheid een voorwaarde is om je te kunnen verplaatsen in een historische actor.

Het onderzoek kent tevens een aantal belangrijke beperkingen. Het betreft hier verkennend onderzoek waarbij gefocust werd op één klas met slechts 21 leerlingen. Herhaalde quasi-experimentele studies zijn nodig om daadwerkelijk te onderzoeken of simulaties een historisch perspectief bij leerlingen bevorderen. Een ander kritiekpunt is de veelheid aan opdrachten en werkvormen die werden ingezet ter voorbereiding van de simulatie. Door deze veelheid is lastig te achterhalen welke effecten de gebruikte werkvormen hebben gehad op het nemen van een historisch perspectief. Toekomstig onderzoek dient zich daarom meer te focussen op specifieke voorbereidingsopdrachten en de relatie tussen deze opdrachten en het nemen van historisch perspectief. De gebruikte meetinstrumenten verdienen ook nader onderzoek naar de validiteit en betrouwbaarheid. Wat vinden experts van de gebruikte instrumenten en hoe kunnen

deze worden verbeterd? Vooral het co-deerschema, waarmee de hardop-denk opdracht, is geanalyseerd kan worden verbeterd door duidelijker het verschil te benadrukken tussen de verschillende vormen van inleving en het gebruik maken van contextkennis. Verder zijn onze resultaten op klas- en groepsniveau gepresenteerd, terwijl het nuttige inzichten kan opleveren door in toekomstig onderzoek bijvoorbeeld bij de observaties en controleopdrachten ook te richten op individuele leerlingen. Hoe gedraagt een leerling zich bij de conferentie en hoe scoort deze leerling bij de controleopdracht? Tevens is niet onderzocht welke effecten de samenwerking binnen de groepen kan hebben op het nemen van een historisch perspectief. Nader onderzoek is nodig om te kijken welke wisselwerking er is tussen leerlingen in verschillende groepen.

Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd onder een kleine groep leerlingen, komt er een aantal punten naar voren die nuttig zijn bij het ontwerpen van onderwijs en het uitvoeren van vervolgonderzoek. De opzet van de lessenserie en het uitvoeren van een simulatie blijkt een krachtige combinatie te zijn. Door een aantal opdrachten, zoals de sudoku- en de protest-song-opdracht (Appendix D en E), leren de leerlingen dat de Koude Oorlog in een andere tijd plaatsvond dan waarin zij leven. Hierdoor kwamen ze erachter dat ze hun eigen opvattingen moeten loslaten; de bewustwording van de gevaren van

presentisme. Het vergaren van voldoende historische context werd bereikt door de hoorcolleges en de bronnenopdracht. Het aanreiken van veel verschillende soorten contextkennis tijdens de lessen voorafgaand aan de conferentie blijkt een vereiste. Het gebruik van tegenstrijdige partijen is tevens een goede manier om leerlingen het principe van multiperspectiviteit te laten ervaren. De uitvoering van de conferentie liet de leerlingen inzien dat verschillende partijen op verschillende manieren naar gebeurtenissen kijken. De leerlingen gaven tevens aan dat deze multiperspectiviteit hen heeft geholpen bij het nemen van een historisch perspectief.

De bevindingen van dit onderzoek zijn ook waardevol voor bijvoorbeeld docenten filosofie en maatschappijleer. Beide zijn vakken waarbij leerlingen zelf argumenten moeten leren construeren (argumentatieve vaardigheden). Een simulatie van een conferentie, waarbij leerlingen vanuit een bepaalde positie argumenten moeten opstellen en uitwisselen, leidt namelijk tot inzicht dat er verschillende waarden, normen en perspectieven bestaan. Ook bij het schoolvak economie is standpuntbepaling belangrijk. Leerlingen moeten namelijk argumenten pro en argumenten contra kunnen opstellen en doorgronden of er een botsing is tussen belangen. Waardevol is het om van de simulatie van de conferentie een interdisciplinaire werkvorm te maken waarbij leerlingen (1) onderzoek doen vanuit hun

eigen vakdiscipline naar de conferentie, (2) gezamenlijk de conferentie naspelen waarbij argumenten worden opgesteld vanuit verschillende disciplines, en (3)

## Literatuur

Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.002

De Leur, T. L. (2019). *"Just imagine...": Exploring externalized learner-generated images of the past in secondary history education*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Deygers, E., Jacobs, B., Nauwelaerts, D., Wauters, S. (2012). *Leef je in! Leef je uit! Beleef geschiedenis! Dramatische werkvormen in het geschiedenisonderwijs*. Vorselaar: KH Kempen Departement Lerarenopleiding.

Dulberg, N. (2002). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for

reflecteren op welke invalshoeken er werden gehanteerd en wat de meerwaarde daarvan is.

promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8, 41-58.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270. DOI: 10.1016/j.lindif.2007.10.002

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization*. Groningen: University of Groningen.

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past, *Theory & Research in Social Education*, 45, 110-144. DOI: 10.1080/00933104.2016.1208597

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3, 55-66.

McCall, J. (2012). Navigating the problem space: The medium of simulation games in the teaching of history, *The History Teacher*, 46, 9-28.

Moorhouse, D. (2008). How to make historical simulations adaptable, engaging, and manageable. *Teaching History*, 133, 10-16.

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 58-76.

Rantala, J., Manninen, M., & Van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48, 323-345. DOI: 10.1080/00220272.2015.1122092

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity. A guide for teachers*. Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2012). "That is in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 113-145. DOI: 10.1080/07370008.2012.661813

Van der Kooij, C., & Van der Schans, T. (Eds.). (2018). *Bij de Tijd 3. Geschiedenis-onderwijs voor de toekomst*. Z.P.: VGN.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. DOI: 10.1007/s10648-007-9056-1

## Appendix A: controleopdracht

Het is dit jaar 50 jaar geleden dat het Tet-offensief plaats vond. Op het Chinese nieuwjaarsdag begonnen de Noord Vietnamezen een aanval op meer dan 100 dorpen en steden. De aanvallen kwamen onverwachts, omdat er normaal tijdens de nieuwjaarsfeesten een wapenstilstand zou zijn. Het Tet-offensief en de nasleep ervan worden gezien als sleutelmomenten in de Vietnamoorlog. Er zijn veel verschillende meningen over deze gebeurtenissen.

In hoeverre waren de volgende personen blij met het Tet-offensief? Omcirkel je antwoord en leg je antwoord daarna uit.

**Ho Chi Minh:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Johnson:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Nixon:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Brezjnev:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Het Napalmmeisje:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Studenten in de VS:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Inwoners van een Zuid-Vietnamese stad:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Een Noord-Vietnamese soldaat:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----

**Inwoners van Cambodja:** Niet blij / Beetje blij / Niet echt blij / Heel blij

*Uitleg*

-----



## Appendix B: hardop-denk casus

In het voorjaar van 1968 tijdens het Tet-offensief gebeurde het volgende:

Duy, een jongen van 15, zit binnen een boekje te lezen. Hij woont samen met zijn moeder in de Zuid-Vietnamese stad Dong Ha. Vlak bij de stad ligt een basis van de Amerikaanse marine.

Opeens schrikt Duy op door lawaai bij de deur. Hij loopt naar de gang en ziet een Vietnamese jongen van een jaar of 17 die verwilderd uit zijn ogen kijkt. In de hand van de jongen ziet Duy een Amerikaans geweer. In het Vietnamees vraagt de jongen of Duy hem wil verstoppen. Duy besluit de jongen te helpen en verstopt hem in zijn slaapkamer. Niet veel later hoort Duy buiten veel lawaai. Voorzichtig gluurt hij door het raam om te kijken wat er gebeurt. Op straat rennen Amerikaanse en Vietnamese soldaten en duurt niet lang voordat er gevechten uitbreken. Gelukkig duren de gevechten maar kort. Duy is ondertussen terug naar de jongen gegaan om hem te vertellen wat er buiten allemaal gebeurt. Wanneer de gevechten over zijn gaat de jongen durft de jongen weer naar buiten te gaan. Duy heeft dit verhaal nooit aan zijn kinderen verteld. Pas op zijn sterfbed vertelt hij het aan zijn kleinzoon.

### *Opdracht*

Geef bij de volgende stellingen aan in hoeverre het een verklaring kan zijn waarom Duy dit verhaal lang heeft verzwegen.

Duy heeft het niet eerder verteld omdat hij bang is dat zijn kinderen hem laf vinden.

Duy hoeft zich niet te schamen omdat hij een landgenoot heeft beschermd.

Duy schaamt zich omdat de jongen waarschijnlijk een Noord-Vietnamese soldaat was.

Duy schaamt zich omdat de jongen waarschijnlijk het Amerikaanse geweer heeft gestolen.

Duy schaamt zich omdat de jongen wel vocht voor zijn vaderland en hij niet.

Duy schaamt zich omdat hij de jongen nooit naar binnen had moeten laten komen.

## Appendix C: vragenlijst

De afgelopen periode zijn we bezig geweest met het onderdeel Koude Oorlog en met de Vietnamoorlog in het bijzonder. In deze periode ben je met een aantal onderdelen bezig geweest. Graag wil ik weten wat je van de lessenserie vond. Daarom wil ik dat je de volgende vragen zo eerlijk mogelijk beantwoord.

1. Wat heb je geleerd over de Koude Oorlog?

.....

2. Wat heb je geleerd over de Vietnamoorlog?

.....

3. Ik vond de lessenserie over de Koude oorlog en de conferentie over Vietnam leuk/niet leuk omdat:

.....

4. Het belangrijkste dat ik deze lessenserie heb geleerd is:

.....

5. Ik vind dit belangrijk omdat:

.....

6. Ik vond het moeilijk/makkelijk om me in een historische persoon in te leven omdat:

.....

7. Ik vond het moeilijk/makkelijk om informatie uit verschillende bronnen te halen omdat:

.....

8. De verschillende bronnen hebben me wel/niet geholpen om me in te leven in een historische persoon omdat:

.....

9. Ik vond het moeilijk/makkelijk om gebeurtenissen vanuit verschillende kanten te bekijken omdat:

.....

10. Gebeurtenissen van verschillende kanten bekijken heeft mij wel/niet geholpen om me in te leven in een historische persoon omdat:

.....

11. Ik vond de conferentie een leuke/stomme werkvorm omdat:

.....

12. Ik wil het volgende nog graag kwijt:

.....

## Appendix D: sudoku-opdracht

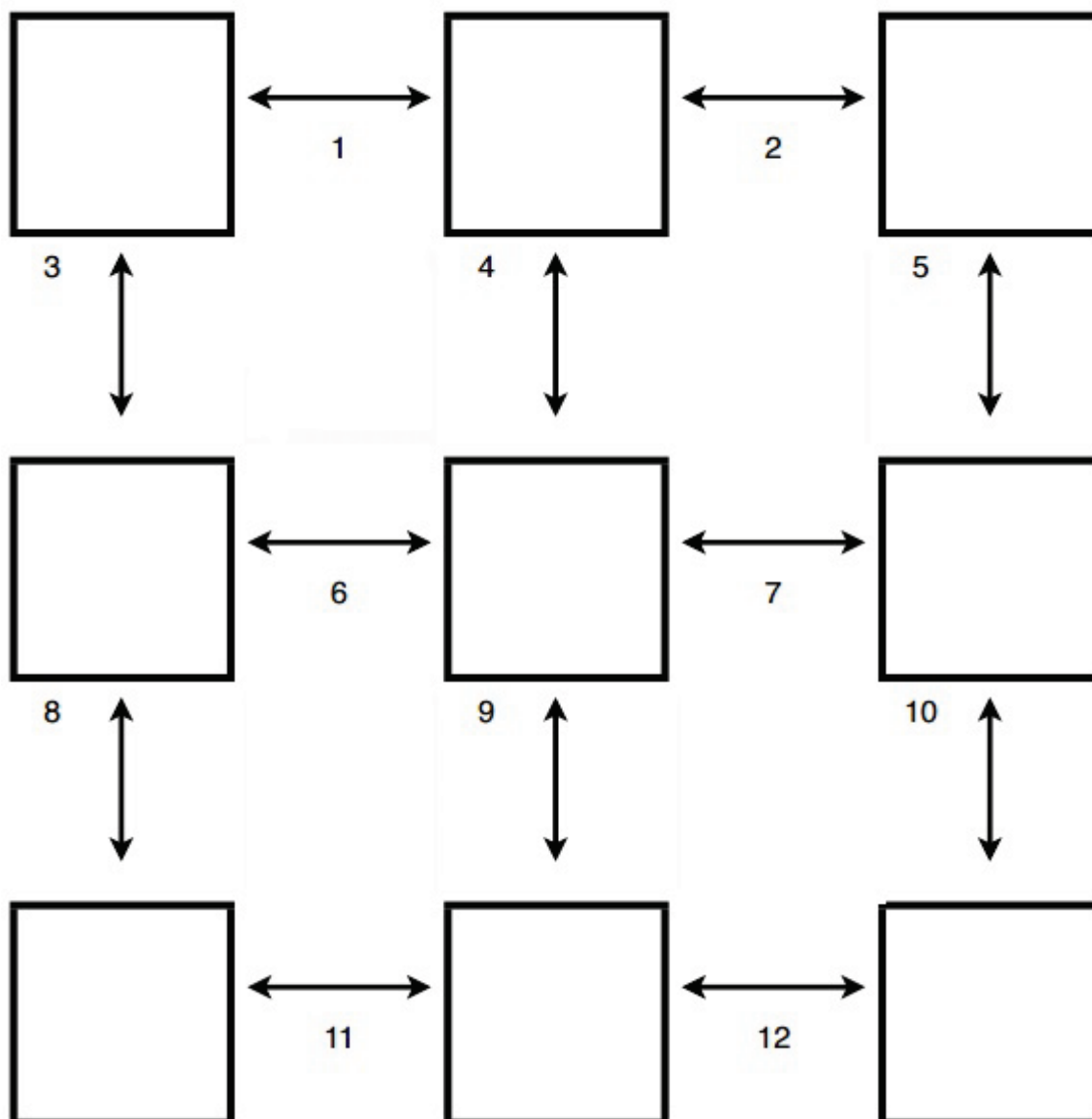
### Tijdvak 10 Tijd van televisie en computer - Thema: Koude Oorlog

#### Opdracht

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij negen van de onderstaande 12 begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

Trumandoctrine	BRD	Marshallhulp	Warschaupact
Conferentie van Potsdam	NAVO	Vijandbeelden	Blokkade van Berlijn
DDR	Sovjet-Unie	Containmentpolitiek	Verenigde Staten

Als je klaar bent vul je het invulblad op de achterzijde in.



## Invulblad

1
2
3
4
5
6
7
8
9

10
11
12

### Appendix E: analyse protestsong

Tijdens de Koude Oorlog werden media steeds belangrijker. Omdat er steeds meer en juistere informatie van het front in het thuisland kwam, waren er steeds meer mensen die een andere mening vormden dan de regering. Dit uitte zich onder andere in de muziekwereld. Steeds meer bands geven hun mening over de Koude Oorlog door middel van liedjes.

In deze opdracht ga jij op zoek naar een goed voorbeeld van een protestliedje die te maken heeft met de Koude Oorlog. Hierbij ga je de volgende drie punten behandelen;

Achtergrondinformatie van de band.

Waar gaat het liedje over? Analyseer het liedje. Wat wordt met bepaalde woorden en zinnen bedoeld?

Waarom is het geschreven, wat was het doel van het liedje?

Op Internet staan ontzettend veel voorbeelden van bruikbare liedjes bijvoorbeeld [deze playlist](#). Maar niet alle liedjes zijn even geschikt. Daarom laat je je keuze eerst door je docent controleren.

# Signalement

*In de rubriek Signalement bespreken we vakdidactisch onderzoek van elders. Alderik Visser trapt af met een signalement van twee Duitse tijdschriften.*

Nog in de jaren 1990 zagen docenten van de Universiteit Utrecht, althans bij geschiedenis en bij pedagogiek, er geen been in om Duitse boeken op de verplichte leeslijst te zetten. Anno nu lijkt dat, behalve misschien op een enkele theologische opleiding, vrijwel ondenkbaar. Van de ‘verengelsing’ van het onderwijs kun je van alles vinden, de facto sluit zij het (vakdidactisch) onderzoek in Nederland af van discussies en ontwikkelingen die letterlijk op een steenworp afstand plaatsvinden.

## **Geschiedenis in Wetenschap en Onderwijs**

Sinds 70 jaar al verschijnt in Duitsland *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (GWU), een blad dat het midden houdt tussen een vakblad voor docenten – van Gymnasia – en een wetenschappelijk tijdschrift. Elke twee maanden laten vakwetenschappers, vakdidactici, schoolboekvorschers en ook docenten hun licht schijnen op een bepaald thema dat voor het geschiedenisonderwijs relevant is en/of recenseren relevante nieuwe titels. Dat doen ze uitermate serieus en gedetailleerd, geregeld ook in hele lange artikelen; zonder plaatjes en met een Duitse hoeveelheid voetnoten is GWU al met al niet bijzonder laagdrempelig. Toch loont het geregeld de moeite om die horde wel te nemen.

## *Geschiedsmythologie*

In het tweede nummer van 2019, bijvoorbeeld, vegen verschillende (groepen) auteurs gefundeerd de vloer aan met een aantal thema’s en beelden die ook in het Nederlandse geschiedenisonderwijs c.q. in het geschiedeniscurriculum een iconische status hebben. Zo was het leenstelsel niet, zoals dat in schoolboeken wordt gerepresenteerd, een hiërarchische piramide. Sterker nog: ‘het’ leenstelsel was zo complex en lokaal zo divers, dat het helemaal niet als zodanig bestond. Begrippen als ‘leenstelsel’, ‘vazallen’ en ‘feodaliteit’ zouden daarom uit de boeken en de leerplannen moeten. “In plaats van gelaagdheden en ambivalenties waar te nemen, stereotypen te deconstrueren en het schijnbaar vanzelfsprekende vloeibaar te maken, lijkt het geschiedenisonderwijs wat de Middeleeuwen betreft tevreden te zijn met eindeloos gecolporteed half-weten en onkunde” (S. 136 - 148).

Een andere bekende figuur waarvoor dat geldt is de transatlantische slavenhandel, waarvan het welbekende plaatje niet alleen in Nederland, maar ook in Duitsland en Oostenrijk in alle schoolboeken te vinden is. Dat plaatje doet niet alleen de werkelijkheid van de handel in die periode geweld aan (er bestond geen driehoek), maar transporteert bewust dan wel onbewust mythen en stereotypen over Afrika en Afrikanen, alsmede over mannen en vrouwen (S 149 – 164)). Meer specifiek Duits, maar niettemin ook in Nederlandse (school)boeken wel aan te wijzen, is de a-historische neiging om de Republiek van Weimar voor te stellen als ‘gedoemd ten onder te gaan.’ (S. 165 - 177). Het ‘mythische’ karakter van veel historische vanzelfsprekendheden is ook in de Nederlandse Kleio af en toe wel aan de orde. De gedegenheid en waarmee auteurs in de GWU ze aan de orde stellen, maakt het voor de geschieddidactici niettemin zinvol om af en toe toch ook eens het Duitse vakblad erbij te nemen.

### **Tijdschrift voor Didactiek van de Maatschappijwetenschappen**

In 10 van de 16 Duitse bondsstaten en in de Duitstalige Kantons van Zwitserland worden de mens- en maatschappijvakken in het po en in de onderbouw van het vo tegenwoordig geïntegreerd aangeboden. Daarbij maakt het per staat én per school uit welke vakken daarbij betrokken zijn, en in welke mate er geïntegreerd mag of moet. Niet zonder reden bestaat daarom sinds 2010 het Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG), een peer reviewed tijdschrift dat tweemaal per jaar verschijnt, en zich hoofdzakelijk richt op vakdidactici Aardrijkskunde, Economie, Geschiedenis en Maatschappijleer (‘politische Bildung’). Elk nummer kent een aantal wetenschappelijke bijdragen rond een thema waarover lang tevoren al gecommuniceerd is, een aantal theoretische bijdragen, uitwisseling over onderwijspraktijken in VO en HO alsmede de onvermijdelijke boekbesprekingen. Meer Sozial- dan Geisteswissenschaftlich dan het historische GUW, lijkt het Duits van dit tijdschrift op het eerste oog wat toegankelijker, en wordt er veel meer ook verwezen naar internationaal gangbare (lees: Engelse) theorieën en concepten. Niettemin vraagt ook het lezen van ZDG om aandacht en de beheersing van (vak)wetenschappelijk Duits jargon.

### *Integratie*

In Nederland is het niet de overheid die bepaalt of vakken samenwerken of integreren of niet – daar gaan ook in de toekomst ‘gewoon’ de scholen over. In het domein van de MM-vakken komt vakoverstijgend werken c.q. vakkenintegratie op niet minder dan 40% van de vo-scholen voor, en ontstaan er in den lande ook allerlei nieuwe varianten en combinaties. Relevant voor onderzoek én praktijk lijkt daarom vooral het laatste nummer van het ZGF, over Integrationsmodelle.



Met een scheef oog naar de jongste curricula in Finland introduceert een docent het phenomenon-based-learning als een manier om de verschillende perspectieven die bij de mens- en maatschappijvakken op het spel staan gezamenlijk in te zetten (S. 20 – 39). Een vakdidacticus plaatst daar een sociaaleconomische aanvieligroute naast: door economisch handelen te begrijpen als maatschappelijk handelen kun je ook (vrijwel) alle perspectieven op de samenleving in één les of project met elkaar in verband brengen (S. 40 – 57). Anderen onderzoeken combinaties van Geschiedenis en Maatschappijleer, tweetalig onderwijs (of CLIL) in de context van sociale wetenschappen, mensenrechten als een ‘hefboom’ voor samenwerking tussen de verschillende mono-vakken en de manieren waarop leerlingen en docenten geïntegreerde lessen in het HBO beleven. Een netwerk van vakdidactici maatschappijvakken dat in 2016 is opgericht presenteert, tenslotte, een competentiemodel voor leraren die een geïntegreerd vak willen (of moeten) geven (S. 159 – 161). Dat lijkt met z’n spreekwoordelijke Duitse Gründlichkeit nogal veel te vragen van docenten (al dan niet in opleiding), maar biedt wel goede aanknopingspunten om verder na te denken / te onderzoeken, wat we eigenlijk verlangen van docenten die in het kader van MM-vakinhouden meten kennen en vakdidactieken moeten beheersen of ontwikkelen, waar ze op hun opleidingen nooit mee in aanraking zijn gekomen.

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht LXX (3/4): Standardthemen des Geschichtsunterrichts revisited <https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/gesellschaft/geschichte/geschichte-in-wissenschaft-und-unterricht/>

Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften X (I) 2019: Integrationsmodelle <https://zdg.wochenschau-verlag.de/index.htm>

# Uitgelicht

*In de rubriek Uitgelicht verschijnt een niet uitputtende maar wellicht inspirerende verzameling zeer recente publicaties over vakdidactisch onderzoek door Nederlandstalige auteurs in Engelstalige open access peer-reviewed tijdschriften. Suggesties voor deze rubriek zijn van harte welkom.*

## **Leerlingen leren met geld omgaan:**

Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2019). SaveWise: The design of a financial education program in The Netherlands. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(2), 100-120. <https://www.doi.org/10.1177/2047173419870053>

## **Aardrijkskunde in het PO getoetst:**

Bijsterbosch, E., Béneker, T., Kuipers, W., & van der Schee, J. (2019). Teacher Professional Growth on Assessment Literacy: A Case Study of Prevocational Geography Education in the Netherlands. *The Teacher Educator* 54(4), 420-445.  
<https://www.doi.org/10.1080/08878730.2019.1606373>

## **Basisschoolleerlingen redeneren over het verleden:**

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & van Boxtel, C. (2019). 'Everything was black and white ...': primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13*, 47(1), 18-33.  
<https://www.doi.org/10.1080/03004279.2017.1385642>

## **Een teken-opdracht in de geschiedenisles:**

De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2019). "When I'm drawing, I see pictures in my head." Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and a writing task. *European Journal of Psychology of Education*.  
<https://www.doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>

## **Uitdagingen bij interreligious onderwijs in godsdienst/levensbeschouwing:**

Kienstra, N., Van Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2019). Training for Interreligious Classroom Teaching: An Empirical Study. *Religious Education*, 114(5), 594-608.  
<https://www.doi.org/10.1080/00344087.2019.1652878>

## Oefenen met burgerschapscompetenties op verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs:

Nieuwelink, H., Dekker, P., & ten Dam, G. (2019). Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292.

<https://www.doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738>

# Wat een idee

In de rubriek Wat een idee willen we lessen plaatsen die ofwel gebaseerd zijn op inzichten die voortkomen uit wetenschappelijk onderzoek, of in het kader van een wetenschappelijke studie zijn onderzocht. Heb jij zo'n les? Neem dan contact op met de redactie.